



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
сериальных 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

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, Министр общего и профессионального 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, 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- ЧУРУКОВА	(Благоевград, Болгария)
доктор наук, профессор	Цинь Хэ	(Чанчунь, Китай)
доктор педагогических наук, профессор	Т. Н. ШАМАЛО	(Екатеринбург, Россия)

PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

2017. № 11

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, Minister of General and Professional 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 Professor	N. N. DAVYDOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy 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- CHURUKOVA	(Blagoevgrad, Bulgaria)
PhD, Professor	QIN HE	(Changchun, China)
Doctor of Pedagogy, Profesor	T. N. SHAMALO	(Ekaterinburg, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

ПРИГЛАШЕННЫЙ АВТОР

Tsvetanova-Churukova L. Z.	Organization of differentiated training in the system of lesson through creating a variable didactic material	6
-----------------------------------	---	---

ЮБИЛЕЙ ИНСТИТУТА ПСИХОЛОГИИ

Максимова Л. А.	Институту психологии 20 лет: от психологических мастерских к многопрофильному институту	13
Ежов П. Ю.	Этнопедагогический фестиваль как средство социализации иностранных студентов в российской образовательной среде	18
Водяха С. А.	Соотношение жизнестойкости и личностных достоинств студентов	24
Воробьева И. В., Кружкова О. В., Руденкин Д. В.	Вандализм молодежи как особенность и риск современной социализации	30

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Жикеева А. Р.	Особенности формирования и развития трехязычия в Республике Казахстан на примере Костанайской области	37
----------------------	---	----

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Пичугина Л. Н., Овсянникова О. А.	Воспитание личности в условиях современного культурно-образовательного пространства	42
--	---	----

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Новиков М. Ю.	Методы обучения информатике на основе мобильных технологий	48
----------------------	--	----

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Ваганова И. Ю., Рапопорт Л. А., Терентьев А. Е., Харитонов Е. В.	Особенности организации занятий физической культурой для развития общекультурных компетенций у будущих специалистов гостиничного дела	60
Мирошниченко В. В.	Этнорегиональная подготовка учителей на этапе постдипломного образования	65
Мокроусов С. И., Кашина Н. И.	Интернет-ресурс диагностики и сопровождения художественно одаренных студентов	72

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Зайцева Е. А., Коротаева Е. В.	Учебный диалог как фактор позитивной социализации учащихся начальной школы	77
Нефедова А. С.	Общая характеристика воспитательного пространства вуза как фактора реализации комплексной законодательно закрепленной социальной нормы	82
Аввакумова И. А., Певнева Н. С.	Развитие познавательной самостоятельности обучающихся на уроках математики 5–6 классов в условиях использования фреймового подхода	88

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Жукова Н. В., Рыбакова Л. А.

Контекстный подход к изучению содержания кросскультурного контекста обучающегося (на примере эмпирического исследования адаптации первоклассников к школе) 95

Оконечникова Л. В., Сыманюк Э. Э., Усольцева Н. В.

Исследование личностной и групповой компоненты социально-психологической адаптации у суворовцев 102

Степанова Л. Н.

Реализация прогностических способностей личности в менеджменте и управлении 109

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Безрукова О. А.

О стереотипах профессионального мышления логопедов 117

Брызгалова С. О., Тенкачева Т. Р.

Актуальные проблемы подготовки педагогических кадров к реализации инклюзивного образования в Свердловской области 127

Григоренко Н. Ю.

Вариативная организация ранней психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья на основе междисциплинарного подхода 132

Зак Г. Г.

Здоровьесохраниющие условия образовательной организации для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) 139

Костюк А. В.

Изучение механизма нарушения речевого развития у детей с расстройством аутистического спектра 145

Токарская Л. В., Лаврова М. А., Лазаускене З. С.

Изучение особенностей нейрокогнитивного развития и специфики детско-родительского взаимодействия при семейном риске расстройств аутистического спектра (РАС) и синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) 150

Юдина Т. А.

Роль педагога в организации взаимодействия младших школьников, обучающихся в инклюзивных классах 158

Информация для авторов 164

ПРИГЛАШЕННЫЙ АВТОР

УДК 378.147
ББК 4448.027

ГРПТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

Tsvetanova-Churukova Lidia Zdravkova,

Assoc.-Prof. D.Sc., Faculty of Pedagogy, Department of Pedagogy, Neofit Rilski South-West University; 66 Ivan Mihailov Str., Blagoevgrad, Bulgaria; e-mail: churukova_lidi@abv.bg

ORGANIZATION OF DIFFERENTIATED TRAINING AT A LESSON THROUGH CREATING A VARIABLE DIDACTIC MATERIAL

KEYWORDS: Individualization; differentiation; studying groups; variable art materials; educational and methodical set; module structure; contents.

ABSTRACT. This material in the differentiated art training system recommends a specific variable practice technology comprising of three mandatory components: 1. Differentiated presentation of training materials (the modules are: informational, problem-oriented, a module for increasing the eagerness to learn, training, control and self-control, corrective); 2. Working in small groups at several acquisition levels (groups that virtually fit in and function within a class and do not need any special environment); 3. Availability of educational and methodical sets for the subjects studied.

Differentiated training in art related activities helps the formation of an appropriate self-assessment in students, motivates them, helps each student build an individual path of cognition and creative development. It promotes a positive type of learning and allows adolescents to start believing in themselves. Thanks to differentiated training, students successfully develop their artistic and cognitive activities taking into account their individual abilities and capacities. In their practice, teachers have to carefully monitor students' development so that they could duly support any positive trends noticed and correct any negative and unacceptable ones. Early interference is of key importance with regard to children's failures. During the process of training one should not ignore even a single sign of unsuccessful course of personal development. If a response is delayed when failure to meet educational requirements is considerable and wrong approaches have become deeply rooted and habitual, a pedagogical correction will be much more complex. Taking into consideration students' individual characteristics is a kind of art in didactic activities. It is very important that teachers are not biased and do not act on grounds of prejudice. Using variable didactic materials in differentiated training is a key factor promoting students' strategic, research and educational activities and resulting in their enhanced intellectual work and mastered rational activity algorithms.

Цветанова Чурукова Лидия Здравкова,

доцент, доктор наук, факультет педагогики, кафедра педагогики, Юго-западный университет «Неофит Рильский», Благоевград, Болгария.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВАРИАТИВНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: индивидуализация; дифференциация; учебная группа; вариативные материалы; учебно-методический комплекс; структура, содержание.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена разноуровнему обучению, технология организации которого включает три обязательных компонента: 1. Дифференцированная подача учебного материала (основные модули – информационный, проблемно-ориентированный, мотивационный? корректирующий); 2. Работа в маленьких разноуровневых группах (группа работает на занятии в аудитории и не нуждается в создании специальных условий); 3. Доступность учебно-методических материалов для студентов. Дифференцированное обучение по предметам, связанным с искусством, помогает формировать правильную самооценку студентов, позволяет каждому студенту разработать свой собственный образовательный маршрут для развития мыслительных и творческих способностей. Такое обучение создает благоприятную атмосферу на занятии и помогает студентам поверить в себя. Благодаря дифференцированному подходу, студенты получают возможность развить свои творческие и мыслительные способности с учетом своих собственных умений и желаний. Учителя должны внимательно следить за развитием способностей студентов, поддерживать положительные изменения и корректировать отрицательные. Раннее исправление ошибок очень важно для студентов. В процессе обучения ни в коем случае нельзя игнорировать даже малейшие признаки ошибки на пути личностного развития. Если происходит задержка с исправлением ошибок, неправильный подход, выбранный студентом, становится привычным, и его становится сложно исправить. Построение учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей студентов - это одна из важных дидактических задач. Важно, чтобы учителя не относились к студентам предвзято, с предубеждением. Использование разнообразных дидактических материалов для выполнения одного и того же задания – это главный фактор для развития стратегической, исследовательской и учебной деятельности студентов, которые позволят им развить свои интеллектуальные способности и логическое мышление.

Training differentiation has led to a number of mistakes in education practices all over the world. It often leads to social selection and segregation. Therefore, teachers' background training is important when it comes to adopting a nondiscriminatory mode of differentiation.

It is a well-known fact that humanist and reformist pedagogues are fervent supporters of the idea that all children are gifted and talented in their own ways. At present, pedagogy is being drastically updated in terms of concepts and it is now focusing its attention on the research and development type of personal training. In the current social and political conditions in united Europe, the need of personal growth and development of children's individuality and of its utmost distinctive manifestation and realization comes to the forefront. In this context the issue of differentiated approach to education and training becomes of crucial importance.

For rather long periods, conventional methods of training were focused on the so called 'abstract, average student'. Such an approach had a number of disadvantages: weak and unsuccessful students cannot fit in the conventional educational process and keep up with average skilled children. It takes them a lot of power and time and as a result they inevitably crash and lag behind, losing faith in their own abilities and becoming convinced in the impossibility of acquisition of the curriculum contents. High quality training of children of different background training and educational skills is the most complex and important task that teachers face. Without implementing an individual approach to training this task is unattainable. Individual and differentiated approaches are beneficial in terms of development training and they promote the creative manifestation of children's natural skills eliminating the 'abstract average student' course. They make the educational process in school a highly productive and efficient one. This issue is of social significance also because it has to prepare all adolescents for their attestation in specific meaningful trends. It is an undisputed fact that the most shocking drawbacks of the class lesson system of teaching are the standardized approach to students and the ignorance of their individual characteristics.

The need to set up differentiated training organization systems aimed at individualizing the effects on children is justified by the different trends of reformist pedagogy. Rousseau, Kay, Decroly, Ferrier, Steiner, Montessori, Freinet, etc. were the first to place children's interests in the center of the entire process of education. E. Claparede developed his concept

of 'made to measure school', where a child's intellectual powers could be freely developed under no compulsion.

M. Andreev considers individualization as 'form of organization and development of training taking into account individual abilities, but integrated in the collective forms of organization' [1, p. 335]. He studies the 'didactic profile' of students in education.

Rabunskiy relates individualization in education to 'active attention to each student, his or her creative individuality in the class lesson environment in studying general subjects and optional subjects, involving reasonable combination of front, group and individual studies with the purpose of **increasing the quality of education and development of each student**' [6, p. 15].

In our opinion, individualization is a rational and constructive form of training organization with long-term personal and social effects aimed at creating the best possible preconditions for individual and joint productive activities with the purpose of maximum development of students' individual talents, interests and abilities, overcoming failures, eliminating mistakes and prejudice, developing and establishing in students positive vital strategy and socially integrative behavior, achieving high quality and optimal results in the process of training

Individualization and differentiation provide students with conditions for a maximum development of their abilities, meeting their cognitive needs in such a way that a child's training is of good quality, conducted with no significant difficulties at an accessible level and optimal rate.

Tasks of differentiation in art training:

- creating a socially positive, supporting and stimulating training environment with optimal conditions not only for increasing the success rate of weak students, but for further developing of skilled and talented children;
- implementing a variable and creative approach to students in group and individual activities, to curriculum contents in schools and their syllabuses;
- providing basic, minimum and obligatory levels of general training in compliance with approved governmental standards that each student is obliged to reach;
- increasing the interest in studying science, art and technology in both weak and strong groups since training is aimed at students' 'closest cognitive perspective zone' and has a markedly developing nature;
- increasing the quality of knowledge and acquired competencies in subject based, module and interdisciplinary meta-subject education;

- changing children's attitudes to school and out of school activities and shaping up a proper motivation for studying;
- increasing pedagogues' professional skills and their social status along with extending the range of didactic features of intended and taught lessons in the field of art;
- Improving the competitiveness of educational bodies in compliance with their social and individual assignments

The development of a system of methods and personified programs for influencing students when taking into account their individual and age-related development characteristics is the challenge that teachers face when implementing the individual approach in practice. A key starting point in this system should be the **studying of students**. Studying first-graders is usually performed via methods of interviewing their parents, holding discussions with them, examining their living standards and medical records. The introduction of mandatory pre-school training in Bulgaria enhanced the succession between kindergarten and school stages. Elementary school teachers now have more versatile, objective and detailed information regarding their first-graders' identified abilities and achievement levels. The results from the initial study of students' backgrounds and evolution are grounds for designing pedagogic measures for efficiently influencing trainees.

Studying children's personalities is a continuously developing process. Most of all, teachers will be interested in children's trainability and levels of learning (degree of knowledge in a certain subject; level of general training skills; listening skills, workplace organization and maintaining order at the workplace, abilities to quickly join an activity and work at set rates, abilities to complete tasks and assignments and verify their appropriate performance (self-control and self-assessment)).

It is important to take into account students' intellectual development specific features:

- a) attention, memory, imagination, brain activity;
- b) level of learning the training materials – cognitive and practical independence, work rates, i.e. slow, fast, etc.;
- c) students' speech development; meta-cognitive level of understanding – learning, views and beliefs, general outlook.

Also important is any information regarding students' emotional and value oriented attitude to studying, i.e. positive, negative or indifferent /attitudes to their own successes and failures in studying, to teachers and classmates' grades, as well as their levels of development of the will, i.e. high, moderate or low.

What also matters is diligence, interest in studying and the motivation dominating the

process of learning. Also taken into account should be discipline and moral and volitional qualities like courage, determination, responsibility, concentration, perseverance, and the pursuit of goals.

The term 'differentiation' translated from the Latin 'difference' means stratification or dividing the whole into separate parts (involves group training activities; variable use of training contents and educational technologies – methods, approaches, techniques, forms and means of performance). A.P.Suhodimtseva and E.A.Gevurkova analyze respectively three types of students' training activities that functionally arise from the application of a differentiated approach to training: *situational activity* (i.e. operational level), *supra-situational activity* under modified circumstances (tactical level) and *creative activity* (strategic level) [8, p. 255]. With regard to this they point out, 'If we correlate the displayed *three levels of activity* to the requirements of the Russian Federation Governmental Educational Standards, we can easily establish that schools are supposed to take students to the *strategic level* (they should be able to learn, skillfully use the knowledge acquired in various training situations and social practices, etc.). Meta-subject education results include students' acquisition of universal training activities (cognitive, regulatory, communicative) securing the acquisition of key competences that build the foundations of the ability to learn.' [8, p. 255].

Training differentiation involves dynamics in the training activities progress and is related to *creating different training conditions for individuals, different classes and groups with the purpose of taking into account their specific features*. The accepted training differentiation models are directly related to a country's educational policy. Thanks to the differentiated nature of education, the training of youngsters is synchronized with the workforce market needs. The social division of labor always requires a kind of division of training, a combination of an optimal method of conducting general compulsory and the specialized vocational education.

Interrelation between training individualization and differentiation:

- *Individualization* is taking into account in the training process of trainees' individual characteristics and creating appropriate conditions for an individual's manifestation and development.

- *Differentiation* is dividing students in a class into smaller groups for separate training on grounds of certain characteristic individual features.

- *Training individualization defines the profound meaning and the very nature of the differentiation purposefulness.*

Hence, the key elements of differentiation are as follows:

1. Taking into account individuals' typical personal characteristics.
2. Dividing students into groups.
3. Different training process designs for the different groups by means of differentiating contents, methods, approaches, techniques, forms and means of training used.

Differentiated training is a training process that studies, takes into account, stimulates and positively develops students' individual characteristics. Differentiation can be external and internal, quantitative and qualitative.

External differentiation affects the institutional diversity of the system of education. It involves the separation of firm groups to be trained separately. There are two types of external differentiation: **elective (flexible) differentiation by using** a free choice of subjects based on an invariant core, of elective variable training contents; and **selective (relatively rigid) differentiation** through profile training differentiation, forming groups for extensive studying of subjects like mathematics, music, choreography, art, etc. There are also specialized schools (sports, language, music, mathematics, vocational) set up on grounds of an intended profession. At the same time they ensure the most favorable conditions for educating talented children.

Internal differentiation is conducted in heterogeneous groups of children without dividing them into firm subgroups. This is training differentiation in the conditions of an ordinary heterogeneous class, i.e. a case of the so called intragroup differentiation. Children within one and the same class can study different contents. This is performed in several directions: according to the number of tasks assigned by using the so called training cards or boards (for supplementary or further tasks); according to the levels of difficulty of assignments and the levels of independence displayed by students in doing them. There is also differentiation according to the rate of studying (fast or slow) and on grounds of other factors.

Differentiation can be applied according to the levels of acquisition of the contents of subjects, modules (mandatory training level; minimum level of acquisition; extended and additional training level).

Internal differentiation can proceed at one or several levels:

- **Single-level** – when children of different individual and psychological abilities try to cover the curriculum at the level required by a governmental standard;
- **Multi-level** – following one and the same curriculum, students may cover it at different difficulty levels. There are different technologies of internally differentiated training.

Multi-level training differentiation includes:

- a basic mandatory level of general training that trainees have to reach to comply with standards;
- the basic level is grounds for differentiation and individualization of requirements to students of art;
- the basic level should be attainable by all students /minimum standard/;
- along with the basic level student are allowed training grounded on the expansion principle /higher level/ defined through the level of subject contents understanding.

So this is how a 'scale' of activity is formed when assignments are graded with reproductive, reconstruction and variable and creative character.

Within the differentiated art training system the use of specific terminology for variable training is recommendable. It consists of three compulsory elements:

- Differentiated module presentation of module presentation of training materials (modules are: informational, problem-oriented, a module for increasing the eagerness to learn, training, creative, control and self-control, corrective);
- Working in small groups at several acquisition levels (groups that virtually fit in and function within a class and do not need any special design);
- Availability of educational and methodical sets for the subjects studied with the option of recoding training contents.

The technology of personally oriented training is a combination of training deemed as a statutory social activity and learning as an individually significant activity of each child.

Variable training is:

- Such an organization of the training and education process in which every student can cover the contents of separate school subjects at different levels (A, B, C) not lower than the basic level stipulated by governmental standards (supposed to be the minimum level) according to his or her own abilities and individual characteristics;
- Multi-level training allows each student to organize his or her training so that he or she can take full advantage of the opportunities provided by training differentiation.

The application of variable contents training at different difficulty levels helps teachers achieve the following goals:

Group 1 (group A) – children in constant need of extra help:

1. Arouse interest in a subject by using accessible basic level tasks that allow students to work in compliance with their individual abilities.
2. Eliminate any gaps in the knowledge and skills and ensure regularity in the cognition process.

3. Develop individual work skills following a pattern by problem solving rational algorithms acquisition.

Group 2 (group B) – children capable of coping on their own:

1. Develop sustainable interest in a subject.
2. Go over and reinforce acquired knowledge and working modes.
3. Update available knowledge for successful learning of new material.
4. Develop individual work skills with regard to assignments.

Group 3 (group C) – children capable of coping on their own and of rendering assistance to others:

1. Develop sustainable interest in a subject.
2. Develop new productive working modes and increased complexity task performance skills.
3. Develop imagination and associative thinking skills, reveal creative skills, improve students' language skills.

Students are divided into groups according to their test results.

Using differentiated approach in training.

Group 1 – students are described as poorly trained for school, having low grades and inadequate formation of psychological processes and the required general education skills. They need the teacher's constant attention and support.

A teacher's mission is to pay special attention to them, support them and help them learn working on an individual basis.

Group 2 – adequate, satisfactory level of students' training for school, their abilities to study are close to average; they have acquired the basic mandatory volume of knowledge and skills. Such students need certain teacher's help when summarizing and reviewing contents in order to reach a higher theoretical level.

A teacher's mission is to develop their abilities, encourage their independence and self-confidence and create conditions for their further growth and gradual transition to group 3.

Group 3 – high level of learning the contents, sustainable high grades, marked motivation for cognitive and practical activities, individual work and creative skills during task performance, willingness to take part in research.

A teacher's mission is to develop students' social skills, encourage their assiduousness and exactingness, promote high self-assessment criteria, prosocial values orientation and greater altruism, and suppress their individualism and self-centeredness.

In pedagogical practice differentiation according to the intellectual development level not always receives a positive assessment. Methods are neither good or bad, no single way of education and training can be predetermined as effective or ineffective without taking into account

the conditions it is applied in. Every child is unique in his or her own way. This is what we really have to take into account.

Differentiated art training should meet the following conditions:

- *awareness of individual and typical characteristics of individual students and groups of students;*

- *teachers' ability to analyze in depth subject contents and identify any possible difficulties that the different groups of children might face;*

- *including differentiated work with different groups and individuals in the lesson plan with the purpose of developing students' cognitive and art related practical skills;*

- *setting the closest pedagogical tasks when working with individuals and getting operative feedback;*

- *discreet pedagogical guidance in group work while keeping pedagogical tact;*

- *avoiding the competitive confrontation model of group training.*

Options and trends in group differentiation in art activities are grounded on different indicators:

- *abilities or lack of abilities;*
- *creativity level;*
- *types of educational activities – following patterns, i.e. reproductive; reconstruction and variable with partial research or research character;*

- *educational goals;*
- *material complexity, i.e. difficulty level and acquisition mistakes;*

- *number of tasks, i.e. volume of performance;*

- *training, task performance time;*
- *methods, forms and means of training used;*
- *types of assistance provided by teachers or by classmates and partners during training mutual control;*

- *cognitive independence level;*

- *ways of practical application of knowledge – problem solving in standard or non-standard situations;*

- *performance evaluation – by means of grades; analytical, qualitative evaluation; through emotional reactions;*

- *age;*

- *interests;*

- *gender;*

- *success rate;*

- *intellectual development level;*

- *temperament;*

- *individual psychological types or characterological similarity;*

- *professional orientation and plans;*

- *place of residence;*

- *social background;*

- *quantitative group composition – working in pairs, etc.*

- *openness level – closed and open;*
- *homogeneity or heterogeneity, etc.*

Lesson stages in which differentiated training could be used:

- organizing studies and checking homework;
- developing new materials or assigning individual work;
- going over and reinforcing material;
- Summarizing and systematizing material;
- Checking and evaluating the acquired subject and meta-subject contents.

Conclusion

Differentiated training successfully develops students' art related cognitive and research activities taking into account their individual abilities and skills. Differentiated training helps the formation of proper self-assessment in students, motivates them and helps them build an individual path of knowledge acquisition and creative development. It fosters a positive type of learning and helps adolescents believe in their talents and capacities.

Differentiated approach to art training has a number of positive results:

- Reduces stress levels, tension and overload in children, which sometimes hardly meet the requirements within the standard curriculum;
- Solves the problem related to students' failures since every child studies the way he or she can and improves the social and psychological class environment;
- Makes sure each student reaches the educational minimum in the art cycle of subjects.

Differentiated approach in training also has a positive effect on the students' development dynamics in terms of:

- students' social skills (harmonizing their immediate interaction, their formal and informal communication; developing tolerance and goodwill in individuals);
- interest in learning;
- own research in cognitive and practical fields of activity;
- mutual training and self-training.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев М. Процесът на обучението. Дидактика. – София, 1996.
2. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. – М., 1987.
3. Кузовлев В. П., Герасимова Е. Н., Овчинникова А. Ж., Цветанова-Чурукова Л. З., Попков Т. А. и др. Педагогика. – Елец – Благоевград : ЕГУ им. И. А. Бунина ; ЮЗУ им. Н. Рилского, 2010–2011.
4. Купер К. Индивидуальные различия. – М., 2000.
5. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М. : ЭГВЕС, 2013. – 268 с.
6. Рабунский Е. С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. – М., 1974.
7. Суходимцева А. П. Проблема метапредметности в образовании в условиях сохранения предметного обучения : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. «Психология и педагогика в образовательной и научной среде» (17 сентября 2016 г., Сургут). – Сургут, 2016. – С. 127–135.
8. Суходимцева А. П., Гевуркова Е. А. Образовательный процесс в контексте обновления методов обучения // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации : сборник статей победителей победителей VIII междунар. науч.-практ. конф. (20 июня 2017, Пенза). – Пенза : Наука и Просвещение, 2017. – С. 252–256.
9. Суходимцева А. П. К проблеме развития педагогического мастерства педагога в системе современного образования (в аспекте достижения школьниками метапредметного результата) [Электронный ресурс] // Педагогическое образование: становление, структуризация, оптимизация, модернизация и прогноз развития : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (21 апреля 2016 г., Москва) / сост. Т. В. Болдовская, под ред. И. Ю. Синельникова, Н. Л. Соколовой. – М. : ИСПО РАО, 2016. – С. 33–39.
10. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М., 1990.
11. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли / под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2011. – 159 с.
12. Цветанова-Чурукова Л. З. Учебно-исследовательская деятельность младших школьников в контексте концепции С. П. Баранова о проблемно-развивающем обучении // Гносеологические основы образования. – Елец : Елецкий гос. ун-т им. И. А. Бунина, 2015. – С. 69–74.
13. Цветанова-Чурукова Л. З. Интердисциплинарни иновативни форми на обучение в българските училища // Иновации в управлението на учебно-възпитателния процес. – София : Обществена академия за наука, образование и култура, 2016. – С. 85–106.
14. Цветанова-Чурукова Л. З. Интердисциплинарное обучение и возможности для творческого стимулирования талантливых и одаренных детей // Социализация личности в условиях глобализации и информатизации общества / сост. и ред. И. Ю. Синельников. – М. : ИСПО РАО ; Институт за стратегии в развитие на образованието на Руската академия по образование, 2016. – С. 549–554.
15. Цветанова-Чурукова Л. З., Попов Т. и др. Педагогика: Теория на обучението (Дидактика) : учебник за студентите от Медицинския университет. – София : Типографика ООД, 2009.
16. Цветанова-Чурукова Л. З. Интегрирано обучение в началните класове : монография. – Благоевград : ЮЗУ им. Н. Рилски – ФП, 2010. – 290 с.
17. Шерцин М., Мод Съблом. Фокусирано към решения образование. За едно по-щастливо училище. – София : Св. Климент Охридски, 2006;
18. Betcher C., Lee M. The interactive whiteboard revolution: teaching with IWBs. – ACER Press, 2009.
19. Sharma P. etc. 400 Ideas for Interactive Whiteboards. – MACMILLAN, 2011.

REFERENCES

1. Andreev M. Protsest na obuchenieto. Didaktika. – Sofiya, 1996.
2. Klaus G. Vvedenie v differentsial'nyuyu psikhologiyu ucheniya. – M., 1987.
3. Kuzovlev V. P., Gerasimova E. N., Ovchinnikova A. Zh., Tsvetanova-Churukova L. Z., Popkochev T. A. i dr. Pedagogika. – Elets – Blagoevgrad : EGU im. I. A. Bunina ; YuZU im. N. Ril'skogo, 2010–2011.
4. Kuper K. Individual'nye razlichiya. – M., 2000.
5. Novikov A. M. Pedagogika: slovar' sistemy osnovnykh ponyatiy. – M. : EGVES, 2013. – 268 s.
6. Rabunskiy E. S. Individual'nyy podkhod v protsesse obucheniya shkol'nikov. – M., 1974.
7. Sukhodimtseva A. P. Problema metapredmetnosti v obrazovanii v usloviyakh sokhraneniya predmetnogo obucheniya : mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Psikhologiya i pedagogika v obrazovatel'noy i nauchnoy srede» (17 sentyabrya 2016 g., Surgut). – Surgut, 2016. – S. 127–135.
8. Sukhodimtseva A. P., Gevurkova E. A. Obrazovatel'nyy protsess v kontekste obnovleniya metodov obucheniya // Sovremennoe obrazovanie: aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovatsii : sbornik statey pobediteley pobediteley VIII mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (20 iyunya 2017, Penza). – Penza : Nauka i Prosveshchenie, 2017. – S. 252–256.
9. Sukhodimtseva A. P. K probleme razvitiya pedagogicheskogo masterstva pedagoga v sisteme sovremenogo obrazovaniya (v aspekte dostizheniya shkol'nikami metapredmetnogo rezul'tata) [Elektronnyy resurs] // Pedagogicheskoe obrazovanie: stanovlenie, strukturizatsiya, optimizatsiya, modernizatsiya i prognoz razvitiya : mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (21 aprelya 2016 g., Moskva) // sost. T. V. Boldovskaya, pod red. I. Yu. Sinel'nikova, N. L. Sokolovoy. – M. : ISRO RAO, 2016. – S. 33–39.
10. Unt I. Individualizatsiya i differentsiatsiya obucheniya. – M., 1990.
11. Formirovanie universal'nykh uchebnykh deystviy v osnovnoy shkole: ot deystviya k mysli / pod red. A. G. Asmolova. – M. : Prosveshchenie, 2011. – 159 s.
12. Tsvetanova-Churukova L. Z. Uchebno-issledovatel'skaya deyatel'nost' mladshikh shkol'nikov v kontekste kontseptsii S. P. Baranova o problemno-razvivayushchem obuchenii // Gnoseologicheskie osnovy obrazovaniya. – Elets : Eletskiy gos. un-t im. I. A. Bunina, 2015. – S. 69–74.
13. Tsvetanova-Churukova L. Z. Interdistsiplinarni inovativni formi na obuchenie v b'lgarskite uchilishcha // Inovatsii v upravlenieto na uchebno-v'zpitatelniya protses. – Sofiya : Obshestvena akademiya za nauka, obrazovanie i kultura, 2016. – S. 85–106.
14. Tsvetanova-Churukova L. Z. Interdistsiplinarnoe obuchenie i vozmozhnosti dlya tvorcheskogo stimulirovaniya talantlivykh i odarennykh detey // Sotsializatsiya lichnosti v usloviyakh globalizatsii i informatizatsii obshchestva / sost. i red. I. Yu. Sinel'nikov. – M. : ISRO RAO ; Institut za strategii v razvitie na obrazovaniето na Ruskata akademiya po obrazovanie, 2016. – S. 549–554.
15. Tsvetanova-Churukova L. Z., Popov T. i dr. Pedagogika: Teoriya na obuchenieto (Didaktika) : uchebnik za studentite ot Meditsinskiya universitet. – Sofiya : Tipografika OOD, 2009.
16. Tsvetanova-Churukova L. Z. Integrirano obuchenie v nachalnite klasove : monografiya. – Blagoevgrad : YuZU im. N. Ril'ski – FP, 2010. – 290 s.
17. Shershchin M., Mod S'oblom. Fokusirano k'm resheniya obrazovanie. Za edno poshchastlivo uchilishche. – Sofiya : Sv. Kliment Okhridski, 2006;
18. Betcher C., Lee M. The interactive whiteboard revolution: teaching with IWBs. – ACER Press, 2009.
19. Sharma P. etc. 400 Ideas for Interactive Whiteboards. – MACMILLAN, 2011.

ЮБИЛЕЙ ИНСТИТУТА ПСИХОЛОГИИ

УДК 378.637(475)
ББК 4448.947

ГРНТИ 14.23.01, 15.81.21

Код ВАК 13.00.02; 19.00.07

Максимова Людмила Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной психологии, конфликтологии и управления, директор Института психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: maximova70@mail.ru.

ИНСТИТУТУ ПСИХОЛОГИИ 20 ЛЕТ: ОТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МАСТЕРСКИХ К МНОГОПРОФИЛЬНОМУ ИНСТИТУТУ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психологические мастерские; международные образовательные проекты; психологическая подготовка; педагогические вузы; студенты.

АННОТАЦИЯ. Данная статья посвящена двадцатилетнему юбилею института (до 2009 г. – факультету) психологии Уральского государственного педагогического университета. Автор статьи обращается к предыстории организации психологической подготовки студентов в данном вузе от момента открытия кафедры психологии в 1946 г. к созданию кафедры практической психологии и уникального проекта «Уральские психологические мастерские». Особо отмечается вклад УрГПУ в подготовку профессиональных психологов для отечественной системы образования. Автором подчеркивается выраженная практикоориентированность обучения студентов, позволяющая адаптировать актуальные научные разработки к потребностям практической деятельности психологов образования. В статье представлены наиболее значимые для развития института события, его научный и кадровый потенциал. Особое внимание уделяется «фирменным» проектам института: Всероссийской студенческой олимпиаде по психолого-педагогическому образованию, Студенческой кузнице, международным образовательным программам «Глобальное лидерство», «Глобальное понимание», «Межкультурный диалог по-русски» и многим другим. Автор отмечает, что с момента его создания с институтом сотрудничали ведущие отечественные и зарубежные вузы и ученые. В последние годы институт стал одним из активных участников проектов модернизации педагогического образования в России, а также вошел в число участников процессов разработки и апробации профессионального стандарта педагога-психолога. В числе достижений института отмечается значительное количество подготовленных на кафедрах института кандидатов и докторов наук. В заключение автор в качестве перспектив развития института психологии Уральского государственного педагогического университета отмечает разработку новых актуальных для регионального рынка труда профессиональных образовательных программ, участие в программах сетевого взаимодействия с ведущими вузами России, ближнего и дальнего зарубежья в области подготовки высококлассных специалистов и развитие института психологии как опорной региональной площадки для реализации инновационных образовательных проектов.

Maksimova Liudmila Alexandrovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Social Psychology, Conflict Resolution and Management, Director of the Institute of Psychology; Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

INSTITUTE OF PSYCHOLOGY TURNS 20: FROM PSYCHOLOGICAL WORKSHOPS TO MULTIDISCIPLINARY INSTITUTE

KEYWORDS: psychological workshops; international educational projects; psychological training; pedagogical university; students.

ABSTRACT. This article is devoted to the 20th anniversary of the Institute of Psychology (Faculty of Psychology until 2009) of the Ural State Pedagogical University (hereinafter USPU). The article refers to the origins of organization of the psychological training of students in this institution from the day Department of Psychology was established in 1946 to the establishment of Department of Practical Psychology and the introduction of the unique project "Ural Psychological Workshops". The contribution of USPU to the training of professional psychologists for the national education system is especially underlined. The article emphasizes the practical orientation of students' training, which allows to adapt scientific achievements to the needs of educational psychologists. The article presents the most significant events for the development of the Institute, its scientific, human resources potential. Particular attention is paid to the authentic projects of the Institute: All-Russian Student Olympic Games in Psychological and Pedagogical Education, the Student Forge, international educational programs "Global Leadership", "Global Understanding", "Intercultural Dialogue in Russian" and many others. The author notes that from the moment of establishment, the leading domestic and foreign universities and scientists collaborated with the Institute. The author notes that from the moment of establishment the leading domestic and foreign universities and scientists collaborated with the Institute. In recent years, the Institute has become one of the active participants in the projects of modernization of pedagogical education in Russia, and it also takes part in the development and approbation of the professional standard of a school-psychologist. Among the achievements of the Institute there is a significant number of candidates and doctors of sciences graduated from the departments of the Institute. In conclusion, the author outlines prospects for the development of the Institute of Psychology of

the Ural State Pedagogical University, which include the development of new educational programs relevant to the regional labor market, network interaction with leading universities of Russia and abroad in the field of training of highly qualified specialists, and development of the Institute of Psychology as a basic regional platform for the implementation of innovative educational projects.

В 2017 г. институту психологии (ранее факультету) Уральского государственного педагогического университета исполняется 20 лет. Несмотря на то что приказ о создании факультета психологии был подписан в 1997 г., этому событию предшествовала многолетняя, насыщенная событиями история становления психологической науки в нашем вузе. Первая кафедра психологии открылась еще в 1946 г. для осуществления подготовки студентов в области общей и возрастной психологии. В разные годы на кафедре работали такие известные отечественные ученые, как В. С. Мерлин, А. М. Перов, Б. М. Теплов, В. Д. Небылицын, А. И. Крупнов и другие. Сотрудниками кафедры выполнялись значимые научные исследования в области психофизиологии, психологии труда и профессиональной деятельности, которые впоследствии стали классикой отечественной науки.

Новым этапом в развитии психологического образования в нашем вузе стало открытие в 1991 г. групп профессиональной подготовки практических психологов. Инициатором и организатором обучения профессиональных психологов для системы образования региона выступил кандидат психологических наук Андрей Энгельсович Пятинин (1959–2002). В последующие пять лет университетом подготовлено более 400 выпускников, которые стали костяком массово открывающихся школьных психологических служб.

1995 год – начало реализации уникального проекта «**Уральские психологические мастерские**». Данный проект объединял психологов-практиков, работающих в образовательных учреждениях Свердловской области, предлагая методическое обеспечение профессиональной деятельности, повышение квалификации и консультации в трудных случаях психологической практики. В этом же году создана первая в системе педагогических вузов России **кафедра практической психологии**, возглавил которую кандидат психологических наук, доцент А. Э. Пятинин. Спецификой кафедры стала ярко выраженная практико-ориентированность, позволявшая адаптировать актуальные научные разработки к потребностям практической деятельности психологов образования.

В 1997 г. решением Ученого совета университета открылся и набрал первые 25 студентов дневной формы обучения **факультет психологии**. Обучение велось по пя-

тилетней программе специалитета «Психология». Первым деканом факультета стал кандидат психологических наук, доцент Андрей Энгельсович Пятинин.

Новый факультет стал быстро развиваться: 1998–1999 гг. были насыщены значимыми событиями: состоялась первая региональная научно-практическая конференция психологов-практиков «Весенняя психологическая сессия», впоследствии ставшая традиционным событием, ежегодно собирающим выпускников и студентов факультета, психологов-практиков, специалистов в области психологии и педагогики; начал выходить собственный ежегодный научный журнал «Пасхи». В 1999 г. с целью обеспечения подготовки студентов-психологов учебно-методическими и научными материалами создан научно-методический информационный центр «Психология».

С 2000 г. на основе кафедры практической психологии созданы **кафедра психологии личности** и **кафедра психологии развития**. Кафедру психологии личности возглавил кандидат психологических наук, доцент Андрей Энгельсович Пятинин, а с 2002 г. – доктор психологических наук, профессор Наталия Николаевна Васягина. В последующие годы, учитывая специфику деятельности, кафедра была переименована в **кафедру психологии образования**. Кафедру психологии развития возглавила доктор психологических наук, профессор Светлана Алигарьевна Миннорова. В дальнейшем кафедра изменила название на **кафедру общей психологии**. В 2002 г. после ухода из жизни А. Э. Пятинина Светлана Алигарьевна была избрана деканом факультета психологии.

С 2003 г. началась подготовка студентов по специальности «Психология и педагогика». Качество подготовки на факультете психологии стало привлекать все больше абитуриентов, и за десять лет (с 1997 г.) количество обучающихся на факультете увеличилось с 25 до 1200.

В эти годы появились многие наши фирменные проекты: всероссийская и региональная олимпиады студентов и школьников по педагогике и психологии, собирающие на площадке факультета команды участников практически из всех регионов РФ: Дальневосточного и Сибирского, Центрального и Приволжского, Северо-Западного и даже команда из ближнего зарубежья (Киргизия, г. Ош); всероссийский конкурс выпускных квалификационных работ

обучающихся по специальности «Педагогика и психология»; организуемая студентами факультета неформальная презентация собственных научных достижений, получившая название «Студенческая кузница», и многие другие. С факультетом сотрудничали ведущие отечественные ученые: А. И. Крупнов (Москва), А. А. Бодалев (Москва), В. Н. Дружинин (Москва), Л. Я. Дорфман (Пермь), Г. Л. Исурин (Санкт-Петербург), Н. Ю. Хрящева (Санкт-Петербург), А. Г. Лидерс (Москва), Д. Медоуз (США) и многие другие.

В ответ на потребности рынка труда и социальные вызовы с 2007 г. на факультете началась подготовка студентов по направлению «Конфликтология», с 2009 г. – «Государственное и муниципальное управление» (первоначально со специализацией «Психология управления»), с 2010 г. – «Социально-культурная деятельность». Кадровое и научно-методическое сопровождение обучения студентов данных направлений подготовки взяла на себя созданная в 2010 г. **кафедра социальной психологии, конфликтологии и управления**. Возглавила кафедру кандидат психологических наук, доцент Светлана Геннадьевна Крылова, а с 2011 г. – кандидат педагогических наук, доцент Людмила Александровна Максимова.

Увеличение направлений подготовки и количества студентов позволило факультету психологии изменить статус, и с весны 2009 г. факультет был переименован в **Институт психологии** УрГПУ.

С начала создания факультета одним из приоритетных направлений развития стало укрепление международных связей. Устанавливаются прочные научные связи с ведущими зарубежными учеными и университетами, организуются совместные кросс-культурные научные исследования.

С 2011 г. институт психологии приступил к реализации ряда международных образовательных программ: «Глобальное понимание», «Глобальное лидерство», «Межкультурный диалог по-русски». Проект «Глобальное понимание» реализуется совместно с Восточно-Каролинским университетом (г. Гринвилл, США). Он предоставляет студентам возможность участвовать в межкультурном взаимодействии, чтобы повысить свою осведомленность о культурном разнообразии и стать успешными гражданами, живущими и работающими вместе в условиях глобализации. За шесть лет нашими партнерами в этом проекте были университеты Египта, Китая, Колумбии, Македонии, Малайзии, Мексики, Нигерии, Пакистана, Перу, Польши, США. Проект «Глобальное лидерство» стартовал в 2013 г. По содержанию этот проект является более узким, чем «Глобальное понимание». Он

охватывает только вопросы, связанные с проблематикой лидерства. Целью проекта является изучение современных теорий лидерства для выработки студентами собственного лидерского стиля. Участие в проекте «Глобальное лидерство» позволяет нашим студентам приобрести опыт работы в составе виртуальной межкультурной команды с участием студентов из университетов-партнеров (Китай, Россия, США, Перу).

В начале 2014 г. приказом по УрГПУ директор института Светлана Алигарьевна Минюрова назначена первым проректором – проректором по учебной работе УрГПУ, а институт психологии возглавила заведующая кафедрой социальной психологии, конфликтологии и управления Людмила Александровна Максимова.

Институт психологии продолжает традиции начинания и поддержки инноваций как участник проектов модернизации педагогического образования, реализуемых по инициативе Министерства образования и науки Российской Федерации. В рамках сетевого взаимодействия институтом осуществлялось сотрудничество с МГППУ (Москва) и с КФУ (Казань) по апробации новых модулей основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование». Высокий уровень научно-методической работы подтверждается фактом включения института в число разработчиков и участников апробации профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». В 2017 г. реализован совместный с НИУ «Высшая школа экономики» проект по реализации основной профессиональной образовательной программы с профилем «Руководитель образовательной организации» (модуль «Государственное и муниципальное управление»).

За время существования на кафедрах института подготовлено 32 кандидата и 5 докторов наук по психологии и педагогике, в том числе защищены докторские и кандидатские диссертации преподавателей института: Н. Н. Васягиной [5], С. В. Духновским [6], С. А. Минюровой [14], В. П. Прядеиным [15], А. В. Смирновым [18; 19], К. В. Адушкиной [1], Ю. В. Братчиковой [2], Т. В. Валиевой [4], Р. А. Валиева [3], И. В. Заусенко [7], Е. Н. Костаревой [8], С. Г. Крыловой [9], О. В. Лозгачевой [10], Н. О. Леоненко [11], Л. А. Максимовой [12], Е. В. Мараткановой [13], Е. Н. Григорян (Рыбаковой) [16], А. М. Скотниковой [17], Е. А. Тетерлевой [20], Н. А. Устиновой [21], К. С. Чечулиной [22], К. М. Щербаковой [23]. Созданы и развиваются научные школы С. А. Минюровой «Психология саморазвития человека» и

Н. Н. Васягиной «Субъектное становление личности в современном социокультурном пространстве России».

Продолжая активно развиваться как в предметной области психологии и педагогики, так и конфликтологии, управлении, социально-культурной деятельности Институт психологии выступает инициатором проектов и событий междисциплинарного характера. На нашей площадке собираются специалисты-практики в области организации полиграфных проверок, медиации в образовании, кадровой безопасности; заключен долгосрочный договор с Кольцовской таможней им. В. А. Сорокина о подготовке профайлеров на авиаперевозках; студентами направления «Государственное и муниципальное управление» реализуется проект «Финансовая грамотность современной молодежи», поддержанный Губернатором Свердловской области на конкурсе инновационных идей «Минута технославы», и многие другие.

Выпускники института работают в образовательных организациях, системе здравоохранения и социальной защиты населе-

ния, органах государственной власти и местного самоуправления, учреждениях культуры и спорта, а также очень востребованы в силовых структурах РФ.

В перспективе для института психологии как динамично развивающейся структуры УрГПУ являются актуальными следующие направления:

– разработка новых, востребованных на рынке труда и актуальных для развития региона профессиональных образовательных программ (например, магистерские программы «Медиация в образовании», «Педагогика и психология инклюзивного образования» и другие);

– участие в программах сетевого взаимодействия с ведущими вузами России, ближнего и дальнего зарубежья в области подготовки высококлассных специалистов по психологии, конфликтологии, государственному и муниципальному управлению, социально-культурной деятельности;

– развитие института психологии как опорной региональной площадки для реализации инновационных образовательных проектов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адушкина К. В. Структурно-содержательный анализ семейного самосознания женщины : дис. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2012.
2. Братчикова Ю. В. Методическое сопровождение взаимодействия младших школьников в процессе естественнонаучного образования как условия успешности в учении : дис. ... канд. педагог. наук. – Екатеринбург, 2009.
3. Валиев Р. А. Формирование готовности будущих педагогов к освоению актуального социального опыта : дис. ... канд. педагог. наук. – Тюмень, 2012.
4. Валиева Т. В. Стратегии фиксации опыта педагогических переживаний в индивидуальной психологической культуре педагога : дис. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2010.
5. Васягина Н. Н. Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве России : дис. ... д-ра психол. наук. – Екатеринбург, 2011.
6. Духновский С. В. Гармония и дисгармония межличностных отношений субъектов образовательного процесса : дис. ... д-ра психол. наук. – Екатеринбург, 2012.
7. Заусенко И. В. Личностные детерминанты психологического благополучия педагога : дис. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2012.
8. Костарева Е. Н. Смысловая организация самосознания при изменении жизненной ситуации человека : дис. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2013.
9. Крылова С. Г. Диалогическая установка в межличностном понимании : дис. ... канд. психол. наук. – М., 2007.
10. Лозгачева О. В. Формирование стрессоустойчивости на этапе профессионализации (на примере юридического вуза) : дис. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2004.
11. Леоненко Н. О. Ценностно-смысловое содержание мотивации профессионального выбора студентов юридического вуза : дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2004.
12. Максимова Л. А. Педагогические условия создания эмоционально развивающей среды в группах детей раннего возраста : дис. ... канд. педагог. наук. – Екатеринбург, 2007.
13. Маратканова Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение безработных в процессе их профессионального обучения : дис. ... канд. педагог. наук. – Екатеринбург, 2006.
14. Минюрова С. А. Психологические основания выбора стратегий саморазвития в профессии : дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2009.
15. Пряжеин В. П. Комплексное исследование ответственности как системного качества личности : дис. ... д-ра психол. наук. – Екатеринбург, 1999.
16. Рыбакова Е. Н. Структурная организация самосознания матери : дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2007.
17. Скотникова А. М. Педагогическая структура и типы исследовательской позиции : дис. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2008.
18. Смирнов А. В. Базовые психологические компоненты аддиктивного поведения в структуре интегральной индивидуальности : дис. ... д-ра психол. наук. – Екатеринбург, 2015.
19. Смирнов А. В. Самоизоляция личности в критической жизненной ситуации физической инвалидности : дис. ... канд. психол. наук. – М., 2002.

20. Тетерлева Е. А. Смысловое переживание материнства как новообразование самосознания женщины : дис. ... канд. психол. наук. – М., 2006.

21. Устинова Н. А. Внутрилличностные детерминанты самосознания матери : дис. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2009.

22. Чечулина К. С. Преодоление застенчивости учащихся старших классов в условиях специально организованного обучения : дис. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2012.

23. Щербак К. М. Формирование ценностной перспективы образа «Возможного Я» в ранней юности на разных ступенях обучения : дис. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2011.

REFERENCES

1. Adushkina K. V. Strukturno-soderzhatel'nyy analiz semeynogo samosoznaniya zhenshchiny : dis. ... kand. psikholog. nauk. – Ekaterinburg, 2012.

2. Bratchikova Yu. V. Metodicheskoe soprovozhdenie vzaimodeystviya mladshikh shkol'nikov v protsesse estestvennonauchnogo obrazovaniya kak usloviya uspehnosti v uchenii : dis. ... kand. pedagog. nauk. – Ekaterinburg, 2009.

3. Valiev R. A. Formirovanie gotovnosti budushchikh pedagogov k osvoeniyu aktual'nogo sotsial'nogo opyta : dis. ... kand. pedagog. nauk. – Tyumen', 2012.

4. Valieva T. V. Strategii fiksatsii opyta pedagogicheskikh perezhivaniy v individual'noy psikhologicheskoy kul'ture pedagoga : dis. ... kand. psikholog. nauk. – Ekaterinburg, 2010.

5. Vasyagina N. N. Sub"ektnoe stanovlenie materi v sovremennom sotsiokul'turnom prostranstve Rossii : dis. ... d-ra psikholog. nauk. – Ekaterinburg, 2011.

6. Dukhnovskiy S. V. Garmoniya i disgarmoniya mezhlchnostnykh otnosheniy sub"ektov obrazovatel'nogo protsessa : dis. ... d-ra psikholog. nauk. – Ekaterinburg, 2012.

7. Zausenko I. V. Lichnostnye determinanty psikhologicheskogo blagopoluchiya pedagoga : dis. ... kand. psikholog. nauk. – Ekaterinburg, 2012.

8. Kostareva E. N. Smyslovaya organizatsiya samosoznaniya pri izmenenii zhiznennoy situatsii cheloveka : dis. ... kand. psikholog. nauk. – Ekaterinburg, 2013.

9. Krylova S. G. Dialogicheskaya ustanovka v mezhlchnostnom ponimanii : dis. ... kand. psikholog. nauk. – M., 2007.

10. Lozgacheva O. V. Formirovanie stressoustoychivosti na etape professionalizatsii (na primere yuridicheskogo vuza) : dis. ... kand. psikholog. nauk. – Ekaterinburg, 2004.

11. Leonenko N. O. Tsennostno-smyslovoe sodержanie motivatsii professional'nogo vybora studentov yuridicheskogo vuza : dis. ... kand. psikholog. nauk. – Kazan', 2004.

12. Maksimova L. A. Pedagogicheskie usloviya sozdaniya emotsional'no razvivayushchey sredy v gruppakh detey rannego vozrasta : dis. ... kand. pedagog. nauk. – Ekaterinburg, 2007.

13. Maratkanova E. V. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie bezrabotnykh v protsesse ikh professional'nogo obucheniya : dis. ... kand. pedagog. nauk. – Ekaterinburg, 2006.

14. Minyurova S. A. Psikhologicheskie osnovaniya vybora strategiy samorazvitiya v professii : dis. ... d-ra psikholog. nauk. – M., 2009.

15. Pryadein V. P. Kompleksnoe issledovanie otvetstvennosti kak sistemnogo kachestva lichnosti : dis. ... d-ra psikholog. nauk. – Ekaterinburg, 1999.

16. Rybakova E. N. Strukturnaya organizatsiya samosoznaniya materi : dis. ... kand. psikholog. nauk. – SPb., 2007.

17. Skotnikova A. M. Pedagogicheskaya struktura i tipy issledovatel'skoy pozitsii : dis. ... kand. psikholog. nauk. – Ekaterinburg, 2008.

18. Smirnov A. V. Bazovye psikhologicheskie komponenty addiktivnogo povedeniya v strukture integral'noy individual'nosti : dis. ... d-ra psikholog. nauk. – Ekaterinburg, 2015.

19. Smirnov A. V. Samoizolyatsiya lichnosti v kriticheskoy zhiznennoy situatsii fizicheskoy invalidnosti : dis. ... kand. psikholog. nauk. – M., 2002.

20. Teterleva E. A. Smyslovoe perezhivanie materinstva kak novoobrazovanie samosoznaniya zhenshchiny : dis. ... kand. psikholog. nauk. – M., 2006.

21. Ustinova N. A. Vnutrilichnostnye determinanty samosoznaniya materi : dis. ... kand. psikholog. nauk. – Ekaterinburg, 2009.

22. Chechulina K. S. Preodolenie zastenчивости uchashchikhsya starshikh klassov v usloviyakh spetsial'no organizovannogo obucheniya : dis. ... kand. psikholog. nauk. – Ekaterinburg, 2012.

23. Shcherbakova K. M. Formirovanie tsennostnoy perspektivy obraza «Vozmozhnogo Ya» v ranney yunosti na raznykh stupenyakh obucheniya : dis. ... kand. psikholog. nauk. – Ekaterinburg, 2011.

Ежов Павел Юрьевич,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: pavelzhov96@mail.ru.

**ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕСТИВАЛЬ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: этнокультурные фестивали; этнопедагогика; иностранные студенты; этнопедагогические фестивали; российские вузы; социализация студентов.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается технология создания этнопедагогического фестиваля, направленного на создание благоприятных условий для социализации иностранных студентов, обучающихся в России по педагогическим специальностям. Выделены принципы создания такого фестиваля, в числе которых: мультикультурность, интерактивность, многодейственность и многоплощадность, наличие событийной основы, консолидация нескольких организаторов и поддерживающих организаций, поддержка фестивалей авторитетными государственными структурами и этнокультурными общественными организациями, пропаганда идей толерантности, дружбы, мира, богатства культурного многообразия, наличие у фестиваля собственной целевой направленности, направленность фестиваля на конкретную целевую аудиторию. Технология создания фестиваля включает решение ряда специфических задач. Первая – анализ реализованных этнокультурных фестивалей с целью извлечения опыта создания межкультурного диалога в рамках фестиваля. Вторая – разработка содержания фестиваля, удовлетворяющего таким требованиям, как его профессиональная (педагогическая) направленность, доступность, зрелищность, массовость, творческая активность участников. Третья – поиск событийной основы фестиваля как дополнительного фактора, усиливающего внутреннюю потребность к активному участию студентов в этнокультурном фестивале. Четвертая – разработка формы фестиваля, адекватной его содержанию и событийной основе. Технология создания такого мероприятия рассматривается на примере фестиваля этнопедагогического наследия народов мира «Новый день». Особое внимание уделяется обоснованию Дня весеннего равноденствия как событийной основе фестиваля. Потребность в тщательном обосновании вызвана тем, что у большинства жителей уральского региона этот день ассоциируется с мусульманским праздником Навруз. В конце статьи приведена количественная и качественная оценка фестиваля.

Yezhov Pavel Yurievich,

Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**ETHNO-REDAGOGICAL FESTIVAL AS A MEANS
OF SOCIALIZATION OF FOREIGN STUDENTS STUDYING IN RUSSIA**

KEYWORDS: ethnocultural festival; ethnic pedagogy; international students; ethnic and pedagogical festivals; Russian universities; socialization.

ABSTRACT. The article describes the technology of holding an ethno-pedagogical festival, which is aimed at better socialization of foreign students studying in Russia for teaching professions. The principles of the festival include multiculturalism, interactivity, multi-activity and performance on different stages, the presence of event-driven framework, consolidation of several organizers and sponsors, authoritative state bodies and ethno-cultural community organizations, promotion of the ideas of tolerance, friendship, peace, wealth, cultural diversity, the presence of its own focus of the festival, and the focus of the festival on a specific target audience. To plan the festival it is necessary to solve several specific tasks. The first task includes analysis of ethno-cultural festivals which have already been held to learn the experience of creating intercultural dialogue in the framework of the festival. The second task is the development of the content of the festival, satisfying such requirements as professional (pedagogical) orientation, accessibility, entertainment, mass and creative activity of the participants. The third task is the search for the event framework of the festival as an additional factor to motivate students to take part in the ethnic and cultural festival. The fourth task is development of the form of the festival, adequate to its content. The technology of organization of such an event is exemplified by the festival of ethno-pedagogical heritage of the peoples of the world "A New Day". Special attention is paid to justification of the vernal equinox being the event-basis of the festival. The need for careful justification is caused by the fact that most of the residents of the Ural region associate this day with the Muslim holiday of "Navruz". At the end of the article quantitative and qualitative evaluation of the festival is provided.

С каждым годом обучение в российских вузах привлекает все большее число иностранных студентов. По большей части в Россию приезжают учиться граждане стран Азии и СНГ. Наличие иностранных студентов позволяет высшему учебному заведению получить дополнительный источник дохода и является одним из пока-

зателей эффективности и, соответственно, международной привлекательности вуза. Большинство студентов-иностранцев испытывают трудности социализации в российской студенческой среде, связанные с языковым барьером, их культурными особенностями и интолерантным отношением со стороны других студентов [7].

Решение вышеперечисленных проблем может способствовать привлечению большего количества студентов из других стран и повышению уровня приобретенного ими образования в вузах России.

Цель данной статьи – представить технологические основания создания профессионального (педагогического) фестиваля этнокультурного наследия, позволяющего создать благоприятные условия для межкультурного диалога российских и иностранных студентов в образовательном пространстве педагогического университета.

Решение обозначенных выше проблем возможно на основе разработанной нами технологии и предполагает выполнение следующих этапов.

1. Анализ реализованных этнокультурных фестивалей с извлечением общей для них методологической основы.

2. Разработка содержания фестиваля, которое должно удовлетворять следующим критериям: его профессиональной педагогической направленности, доступности, зрелищности, массовости, творческой активности участников и уважения к иной культуре.

3. Обоснование событийной основы фестиваля как дополнительного фактора, усиливающего внутреннюю потребность активного участия студентов в этнокультурном фестивале.

4. Предложение формы фестиваля, адекватной его содержанию и событийной основе.

В качестве примера предлагаем ознакомиться с материалами проведенной нами работы.

Для контент-анализа были выбраны Фестиваль национальных культур «Мы вместе» для студентов медицинских профессий (2016 г., Свердловский областной медицинский колледж) [14], V открытый региональный фестиваль «Выжы кыл» – «Родовое слово уральских удмуртов» (2016 г., Свердловская областная общественная организация «Удмуртское национально-культурное общество “Эгес”») [1], День народов Среднего Урала (2016 г., Министерство культуры Свердловской области) [3], Фестиваль Российско-Казахской песенной культуры «Алтын куз – Золотая осень», посвященный 25-летию образования СНГ и «Год Российского кино» (2016 г., Свердловская региональная общественная организация «Евразия – Казахстан», Детско-юношеский центр «Вариант») [2] и другие.

Такой набор и тематика фестивалей позволила проанализировать опыт проведения фестивалей, инициируемых государственными, региональными, областными, муниципальными структурами и обще-

ственными организациями, рассчитанных на участие представителей разных возрастных групп, сфер деятельности (в том числе образовательной), представляющих различные сектора этнокультурного наследия коренных жителей уральского региона и иностранных культур. При отборе фестивалей немаловажными критериями также стали такие, как возможность личного посещения фестиваля, широкое освещение в средствах массовой информации и сети Интернет, вызванный положительный общественный отклик.

Анализ показал, что исследуемые фестивали имеют ряд общих черт, а их отличия связаны с функциональным назначением данных мероприятий (см. ниже пункты 8 и 9).

Были выявлены следующие основные характеристики исследуемых фестивалей.

1. Мультикультурность. На фестивалях представлены песенный, танцевальный, игровой, речевой, пищевой, ремесленно-прикладной фольклор и другие сектора этнокультуры.

2. Интерактивность. Функционирование в рамках фестиваля предполагает активное вовлечение широкой аудитории в происходящее действие.

3. Многодейственность и многоплощадность. Различные виды фестивального действия проходили на разных площадках.

4. Наличие событийной основы. Фестивали в своей основе имели социально значимое событие.

5. Консолидация нескольких организаторов и поддерживающих фестиваль организаций.

6. Поддержка фестивалей авторитетными государственными структурами и этнокультурными общественными организациями.

7. Пропаганда идей толерантности, дружбы, мира, богатства культурного многообразия.

8. Наличие у фестиваля собственной целевой направленности.

9. Направленность фестиваля на конкретную целевую аудиторию.

Анализ опыта этнокультурных фестивалей был использован при разработке содержания и адекватных ему форм реализации фестиваля этнопедагогического наследия народов Евразии.

Разработчики фестиваля Э. П. Байбатырова, С. А. Днепров, П. Ю. Ежов, Р. Х. Исхаков определили сверхзадачу фестиваля как привлечение студентов разных национальностей, в основном иностранцев, к изучению и пропаганде своей этнической педагогической культуры и создание благоприятных условий для межкультурной коммуникации. Цель мероприятия была сформулирована как привлечение

внимания педагогической общественности к необходимости изучения и использования этнокультурного педагогического наследия народов Евразии и этногрупп Уральского региона.

В концепцию фестиваля была заложена «открытость», выражающаяся в приглашении к участию в фестивале не только студентов собственного вуза, но и обучающихся и сотрудников образовательных и иных организаций, фольклорных и этнических коллективов без ограничения возраста. Данное положение позволяет создать «сборную» команду, поскольку студенты-иностранцы, приезжающие на Урал, часто становятся членами национально-культурных объединений. Консолидация с другими участниками такого объединения, не обязательно студентами, может способствовать более глубокому представлению своей этнокультуры. Рекомендация относительно числа участников команды (десять человек) способствует доминированию в фестивале группового творчества.

При разработке направлений и блоков фестиваля (его содержания) разработчики руководствовались данными анализа этнокультурных фестивалей, концепцией «культурологического подхода к содержанию образования» [12, с. 3] и положениями «Этнопедагогики» [3; 4], согласно которым образование рассматривается как передача педагогически адаптированного социального опыта человечества, и фольклорные культурные формы в большей или меньшей степени обладают образовательным потенциалом. Поэтому направления и блоки в проекте положения о проведении фестиваля были сформулированы следующим образом.

Культурно-просветительский блок включает в себя три задания. В первом задании «Представление национальной культуры» командам предлагается представить национальную культуру (численность, территорию, обычаи, традиции, историю и т.д.). Приветствуется использование мультимедийных ресурсов (фильмов, презентаций, слайд-фильмов). Во втором задании «Народный эпос и педагогическое наследие народа» командам предлагается сценическое представление (инсценировка): либо фрагмента национального обряда, который может проиллюстрировать цели и задачи воспитания на определенном возрастном этапе; либо народной эпической формы (сказа, легенды, мифа, баллады и т.д.); либо элемента этнопедагогического наследия (пословицы, поговорки, потешки и т.д.). Приветствуются интерактивные формы представления. В третьем задании командам предлагается представить национальный танец.

Во втором блоке командам предлагается обустроить «Народное подворье» с интерактивной демонстрацией предметов быта, декоративно-прикладного искусства народа, национальных костюмов, национальной кухни, организовать проведение народных игр, провести мастер-классы по народным промыслам.

В третьем блоке «Фотовыставка» участники могут представить фотоработы по теме «Этнофото», отражающие природу родного края, культурные традиции, национальные праздники, быт народа и т.д.

При выборе даты фестиваля его разработчики рассматривали события, являющиеся значимыми для участников-представителей разных народов. В качестве событийной основы был выбран День весеннего равноденствия. Однако первоначально появилось сомнение о возможности рассмотрения «природной весны» как события, имеющего социальную значимость для участников – представителей разных национальностей. Проведенный среди студентов опрос показал, что у большинства опрошенных День весеннего равноденствия ассоциируется исключительно с мусульманским праздником Навруз.

В Уральском регионе празднование мусульманами Навруза широко освещается средствами массовой информации. Навруз также является официальным первым днем нового года в Иране и Афганистане. Навруз празднуется в Азербайджане, Албании, Индии, Казахстане, Киргизии, Македонии, Таджикистане, Турции, Узбекистане и некоторых регионах России (Башкортостане, Крыму, Северном Кавказе, Татарстане) [13].

Более глубокое изучение традиций разных народов, связанных с празднованием «природной весны», позволило найти общие черты в оценке значения этого события.

Исследователь Ж. Б. Исомитдинов пишет, что Навруз считается одним из древнейших праздников в истории человечества. Резюмируя исследования генезиса праздника, Исомитдинов отмечает, что почитание Дня весеннего равноденствия на территориях Передней и Центральной Азии начинается с поселения и перехода к производящему виду хозяйства арийских и индоиранских племен (X–VI тысячелетия до н.э.). Культ прихода календарной весны развивается в Священном учении «Авеста», которое предписывает «отмечать появление жизни на земле». Позднее на территориях современного Ирана и Ирака в Государстве Сасанидов (220–651 гг.) Навруз приобретает статус официального новогоднего праздника и отмечается весьма пышно [8, с. 162].

В период распространения ислама Навруз приобретает мусульманскую окрас-

ку. Однако в сознании народов он продолжает ассоциироваться с весной и пробуждением природы [11, с. 65].

В странах Западной Европы в настоящее время пышно празднуется католическая Пасха, с народными гуляниями и карнавалами. Изучение корней европейских весенних праздников позволило найти сходства с традициями весенних праздников славянских народов. Народы дохристианской Западной Европы устраивали ритуальные праздники в честь богини весны и плодородия Остары в день весеннего равноденствия. Этот день древние кельты и германцы считали Днем прихода весны. С. А. Токарев, ответственный редактор серии коллективных монографий «Календарные обычаи и обряды в странах зарубежной Европы», в первом томе «Исторические корни и развитие обычаев» делает вывод, что этот праздник исторически выступает в качестве «разлома», встречи старого времени с новым, как начало нового года [9, с. 50]. В Средневековье, не в силах полностью искоренить народные традиции и верования, церковь была вынуждена принять их праздничные формы, несколько скорректировав содержание. Так, дата католической пасхи устанавливается в первое полнолуние после дня весеннего равноденствия.

День, когда «Луна равна солнцу», празднуют в Китае (праздник «Чуньфэнь»), [5] и в Японии (буддийский обрядовый праздник «Хиган») [6].

У славян традиции Дня весеннего равноденствия своими корнями уходят к языческим весенним аграрным обрядам, которые отмечались как «Комоедица». По мнению большинства исследователей, Комоедица стала прообразом народной Масленицы. Ритуальные действия этого события были направлены на «пробуждение и размножение» всего живого, освобождение от зимних тягот и встречу весны [15, с. 3]. Этот день считался пограничным, отделяющим зиму от весны. На рубеже XIX–XX вв. масленичные действия начинают приобретать развлекательный характер. Масленица праздновалась во всех городах и деревнях, всеми жителями России [10, с. 97].

Анализ традиций празднования Дня весеннего равноденствия в разных странах позволил группе разработчиков окончательно остановиться на выбранной дате в качестве событийной основы фестиваля, поскольку данное природное явление воспринималось большинством народов Евразийского континента (в том числе народов, представляющих население России в общем и Уральского региона в частности) как значимое событие, олицетворяющее «возрождение природы и человека», нача-

ло нового витка жизни. Буквальный перевод (Навруз – новый день) также показался разработчикам вполне отражающим тему мероприятия.

Фестиваль этнопедагогического наследия народов мира «Новый день» был реализован 21 марта 2017 г. на базе Культурно-образовательного центра Российского государственного профессионально-педагогического университета.

Для подготовки и поддержки фестиваля удалось привлечь не только внутренние организационные структуры университета (кафедра профессиональной педагогики, первичная профсоюзная организация работников, отдел воспитательной работы, профсоюз студентов и аспирантов, культурно-образовательный центр), но и ассоциацию национально-культурных объединений Свердловской области «Дом народов Урала», Свердловский государственный областной дворец народного творчества.

Фестиваль не предполагал конкурсной основы и был реализован в форме фестиваля-праздника. На праздник были приглашены преподаватели и студенческие группы, в составе которых обучаются студенты-иностранцы. Различные виды действия фестиваля были организованы на трех площадках: в концертном зале, фойе и на улице (внутреннем дворе университета).

Культурно-просветительский блок проходил в концертном зале. В финале сценической части с участниками фестиваля был проведен «обряд единения и дружбы». Участникам были выданы разноцветные ленты. Связывая ленты, участники сформировали «круг дружбы». Внутри круга организовался танцевальный флешмоб. Музыкальной основой флешмоба стали фрагменты национальной музыки.

Далее интерактивное действие переместилось в фойе в рамках блоков «Народное подворье» и «Фотовыставка».

Финал фестиваля проходил во дворе университета. На глазах участников фестиваля был приготовлен плов в больших казанах. Во время приготовления плова участники проводили с собравшимися народные игры. Затем все желающие угощались лепешками, пловом и горячим чаем.

Участниками фестиваля стали более 200 человек, зрителями – более 300 человек. Приняли участие девять образовательных и общественных организаций: Российский государственный профессионально-педагогический университет (РГППУ); Уральский государственный педагогический университет (УрГПУ); Уральский федеральный университет (УрФУ); Уральский государственный горный университет

(УГГУ); Уральский государственный архитектурно-художественный университет (УрГАХУ); Екатеринбургский промышленно-технологический техникум (ЕПТТ); Свердловский областной медицинский колледж (СОМК); Медицинский колледж УрГУПС (МК УрГУПС); студия восточного танца «Наврүз» центра детского творчества «Галактика». На фестивале представлены национальные культуры Таджикистана, Туркменистана, Узбекистана, Киргизстана, Азербайджана, Израиля, Китая.

Проведенный после фестиваля опрос студентов-иностранцев и студентов-россиян подтвердил предположение об улучшении отношений в студенческих группах и отношении преподавателей к иностранным студентам. Опрошенные отметили, что студентам-иностранцам удалось показать себя с новых сторон (в качестве творческих людей, артистов, гостеприимных хозяев и т.д.), вызвать интерес у других студентов к своей национальной культуре, а также мотивировать себя к более глубокому изучению российской культуры и предложенной им образовательной программы.

Педагогическая экспертиза итогов фестиваля была осуществлена аналитической группой, в состав которой вошли председатель ассоциации национально-культурных объединений Свердловской области (Дом

народов Урала) Ф. М. Мирзоев, исполняющая обязанности начальника отдела национальных культур Свердловского государственного областного дворца народного творчества Л. Б. Ушакова, заместитель директора Института психологии Уральского государственного педагогического университета по научной работе Р. А. Валиев

Аналитической группой были выработаны следующие выводы.

1. Фестиваль получился открытым благодаря предоставленной возможности участия обучающихся и специалистов образовательных организаций, фольклорных и этнических коллективов и иных организаций, заинтересованных в развитии межкультурного и межнационального взаимодействия.

2. Фестиваль обеспечил широкий перечень форм участия, что определило его доступность.

3. Бесконкурсная основа, умноженная на принцип взаимного уважения культур, обеспечили политкорректность фестиваля.

4. Фестиваль способствовал богатой межкультурной коммуникации благодаря открытости, доступности, участию представителей разных культур, многообразию форм участия.

5. Результат реализации фестиваля соответствует поставленной цели.

ЛИТЕРАТУРА

1. V Открытый региональный фестиваль удмуртского фольклора «Выжы кыл» – «Родовое слово уральских удмуртов» [Электронный ресурс] // Свердловский государственный областной дворец народного творчества. – Режим доступа: <http://sgodnt.ru/info/gallery?a=148> (дата обращения: 18.02.2017).
2. Алтын куз – золотая осень [Электронный ресурс] // 2012, ГБУ СО «Дом молодежи». – Режим доступа: <http://molodost.ru/news/3100> (дата обращения: 18.02.2017).
3. В Екатеринбурге День народов Среднего Урала отметили песнями и национальными угощениями [Электронный ресурс] // ООО «СПП». – Режим доступа: http://www.e1.ru/news/spool/news_id=451320.html (дата обращения: 18.02.2017).
4. Волков Г. Н. Этнопедагогика : учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 1999. – 168 с.
5. День весеннего равноденствия в Китае [Электронный ресурс] // 2012–2015 Daostory. – Режим доступа: <http://daostory.com/den-vesennego-ravnodenstviya-v-kitae/> (дата обращения: 18.02.2017).
6. День весеннего равноденствия в Японии [Электронный ресурс] // 2005–2017 Проект «Календарь событий». – Режим доступа: <http://www.calend.ru/holidays/0/0/1176/22/> (дата обращения: 18.02.2017).
7. Иностранцы студенты в России: кто и зачем приезжает в страну [Электронный ресурс] // Учеба.ру. – Режим доступа: <https://www.ucheba.ru/article/2895> (дата обращения: 18.02.2017).
8. Исомитдинов Ж. Б. К истории и традициям праздника Навруз // Вестник Таджикского государственного университета права, бизнеса и политики. Серия общественных наук. – 2014. – № 5 (61). – С. 161–170.
9. Календарные обычаи и обряды в странах зарубежной Европы: исторические корни и развитие обычаев / отв. ред. С. А. Токарев. – М. : Наука, 1983. – 226 с.
10. Корможя И. С. Досуг древних славян: социально-исторические предпосылки и особенности развития // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2007. – № 1 (2). – С. 91–97.
11. Негмати А. Земледельческие календарные праздники древних таджиков и их предков. – Душанбе : Дониш, 1989. – 128 с.
12. Новиков А. М. Культура как основание содержания образования // Педагогика. – 2011. – № 6. – С. 3–14.
13. Праздник Навруз: история и традиции [Электронный ресурс] // АО «Аргументы и Факты». – Режим доступа: http://www.aif.ru/dontknows/file/prazdnik_navruz_istoriya_i_tradicii (дата обращения: 18.02.2017).
14. Студенческий фестиваль национальных культур «Мы вместе!» [Электронный ресурс] // Свердловский областной медицинский колледж. – Режим доступа: <http://somkural.ru/news/24669/> (дата обращения: 18.02.2017).

15. Татаринцева Е. А. Эмоциональная атмосфера на массовых весенних праздниках у древних народов // Аналитика культурологии. – 2013. – № 27. – С. 143–147.

REFERENCES

1. V Otkrytyy regional'nyy festival' udmurtskogo fol'klora «Vyzhy kyl» – «Rodovoe slovo ural'skikh udmurtov» [Elektronnyy resurs] // Sverdlovskiy gosudarstvennyy oblastnoy dvorets narodnogo tvorchestva. – Rezhim dostupa: <http://sgodnt.ru/info/gallery?a=148> (data obrashcheniya: 18.02.2017).
2. Altyn kuz –zlotaya osen' [Elektronnyy resurs] // 2012, GBU SO «Dom molodezhi». – Rezhim dostupa: <http://molodost.ru/news/3100> (data obrashcheniya: 18.02.2017).
3. V Ekaterinburge Den' narodov Srednego Urala otmetili pesnyami i natsional'nymi ugoshcheniyami [Elektronnyy resurs] // OOO «SGP». – Rezhim dostupa: http://www.e1.ru/news/spool/news_id-451320.html (data obrashcheniya: 18.02.2017).
4. Volkov G. N. Etnopedagogika : ucheb. dlya stud. sred. i vyssh. ped. ucheb. zavedeniy. – M. : Akademiya, 1999. – 168 s.
5. Den' vesennego ravnodenstviya v Kitae [Elektronnyy resurs] // 2012–2015 Daostory. – Rezhim dostupa: <http://daostory.com/den-vesennego-ravnodenstviya-v-kitae/> (data obrashcheniya: 18.02.2017).
6. Den' vesennego ravnodenstviya v Yaponii [Elektronnyy resurs] // 2005–2017 Proekt «Kalendar' sobytii». – Rezhim dostupa: <http://www.calend.ru/holidays/o/o/1176/22/> (data obrashcheniya: 18.02.2017).
7. Inostrannye studenty v Rossii: kto i zchem priezhaet v stranu [Elektronnyy resurs] // Ucheba.ru. – Rezhim dostupa: <https://www.ucheba.ru/article/2895> (data obrashcheniya: 18.02.2017).
8. Isomitdinov Zh. B. K istorii i traditsiyam prazdnika Navruz // Vestnik Tadzhijskogo gosudarstvennogo universiteta prava, biznesa i politiki. Seriya obshchestvennykh nauk. – 2014. – № 5 (61). – S. 161–170.
9. Kalendarnye obychai i obryady v stranakh zarubezhnoy Evropy: istoricheskie korni i razvitie obychaev / otv. red. S. A. Tokarev. – M. : Nauka, 1983. – 226 s.
10. Korgozha I. S. Dosug drevnikh slavyan: sotsial'no-istoricheskie predposylki i osobennosti razvitiya // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. – 2007. – № 1 (2). – S. 91–97.
11. Negmati A. Zemledel'cheskie kalendarnye prazdniki drevnikh tadjhikov i ikh predkov. – Dushanbe : Donish, 1989. – 128 s.
12. Novikov A. M. Kul'tura kak osnovanie sodержaniya obrazovaniya // Pedagogika. – 2011. – № 6. – S. 3–14.
13. Prazdnik Navruz: istoriya i traditsii [Elektronnyy resurs] // AO «Argumenty i Fakty». – Rezhim dostupa: http://www.aif.ru/dontknows/file/prazdnik_navruz_istoriya_i_tradicii (data obrashcheniya: 18.02.2017).
14. Studencheskiy festival' natsional'nykh kul'tur «My vmeste!» [Elektronnyy resurs] // Sverdlovskiy oblastnoy meditsinskiy kolledzh. – Rezhim dostupa: <http://somkural.ru/news/24669/> (data obrashcheniya: 18.02.2017).
15. Tatarintseva E. A. Emotsional'naya atmosfera na massovykh vesennikh prazdnikakh u drevnikh narodov // Analitika kul'turologii. – 2013. – № 27. – S. 143–147.

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.

СООТНОШЕНИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И ЛИЧНОСТНЫХ ДОСТОИНСТВ СТУДЕНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: личностные достоинства; жизнестойкость; креативность; студенты.

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматриваются основные теоретические аспекты проблемы жизнестойкости, представляющей собой процесс выбора стратегии совладания и изменения после индивидуального травматического опыта. Автор на основе теоретического анализа предположил, что жизнестойкость может быть признана как добродетель, которую можно включить в уже существующие классификации добродетелей в позитивной психологии. В ходе исследования было выявлено, что такое личностное достоинство, как жизнерадостность положительно связано со всеми компонентами жизнестойкости. Наиболее существенные положительные корреляционные связи были обнаружены между вовлеченностью и такими достоинствами личности, как целостность, жизнерадостность, чувство благодарности и чувство юмора. Студенты, ориентирующиеся на процессуальные, а не результативные переживания, более склонны к автономной морали, при которой нравственные убеждения становятся внутренним регулятором. Вовлеченные студенты склонны к искренней самопрезентации и не чувствуют необходимости конформно следовать общепринятым правилам. Жизнестойкие студенты склонны более позитивно оценивать такие стороны собственной личности, как способность приобретать и поддерживать контакты с окружающими. Они более уверены в себе и собственных силах. Жизнерадостность наиболее тесно позитивно коррелирует с жизнестойкостью. Чем более студенты склонны испытывать положительные эмоции, использовать проактивные стратегии совладания с проблемными ситуациями, тем более они склонны к позитивному преобразованию ситуации и овладению изменившейся реальностью. В заключении автор делает вывод, что жизнерадостность положительно связана со всеми компонентами жизнестойкости и что жизнестойкость может быть выделена в качестве достоинства личности.

Vodyakha Sergey Anatol'evich,

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

CREATIVITY OF HIGH SCHOOL STUDENTS AS A PREDICTOR OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND RESILIENCE

KEYWORDS: personality traits; resilience; creativity; students.

ABSTRACT. This article discusses the main theoretical aspects of the problem of resilience, which is a process of selecting a strategy to cope with the changes after individual traumatic experience. The author on the basis of theoretical analysis suggests that resilience may be considered as a virtue that can be included in already existing classification of the virtues in positive psychology. The study reveals that such personal strengths as cheerfulness is positively associated with all components of resilience. The most significant positive correlation was found between engagement and such strength of personality, as integrity, cheerfulness, a sense of gratitude and a sense of humor. Students that focus on procedural rather than successful experiences are more likely to express autonomous morality, in which moral beliefs become their internal regulators. Engaged students tend to sincere self-presentation and do not feel the need to conform to the generally accepted rules. Resilient students tend more positive evaluation of themselves, they are able to establish and maintain contacts with others. They are more confident in themselves and their own abilities. Cheerfulness correlates with resilience. The more students tend to experience positive emotions, to use proactive strategies of coping with problems, the more they are inclined to positive transformation of the situation and of mastering a changed reality. In conclusion, the article underlines that cheerfulness was positively associated with all components of resilience, and that resilience can be highlighted as the advantage of an individual.

В настоящее время усиливается психическая уязвимость населения к угрожающим жизни событиям, таким как землетрясения, природные катаклизмы и пандемические заболевания, вызывающим посттравматические стрессовые расстройства (ПТСР) и посттравматическое восстановление.

Посттравматическое восстановление рассматривается как позитивные изменения и преодоление травматического опыта

[1; 2]. Теоретические и эмпирические исследования убедительно доказывают, что личностные качества являются важными предикторами здоровьесбережения и посттравматического восстановления. Люди с более сильными положительными чертами более вероятно способны максимизировать внутренние (например, надежду на наилучший исход ситуации и благодарность) и внешние (например, социальную поддержку) ресурсы для преодоления жиз-

ненных трудностей, чем другие лица. Предыдущие исследования показали, что добродетели [4] и признак устойчивости [5] положительно связаны с посттравматическим восстановлением. Однако данные исследования не изучали взаимосвязь жизнестойкости и достоинств личности в контексте травматической ситуации.

Таким образом, данное исследование направлено восполнить этот пробел. К. Петерсон и М. Селигман концептуализировали 24 достоинства человека и 6 добродетелей (такие как мудрость и знание, мужество, гуманность, справедливость, умеренность и трансцендентность). К. Петерсон и М. Селигман разработали классификацию достоинств личности, названную «ценности в действии» (VIA), основываясь на том же принципе, на котором базируется диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам (DSM) [6].

Например, добродетель трансцендентности относится к способности отдельных лиц устанавливать значимую связь с другими людьми, природой и миром. Такое единение включает в себя достоинства, такие как восприятие красоты и совершенства, благодарность, надежду, чувство юмора и духовность. Добродетели также определяются как положительные качества, которые представляют собой основные факторы, влияющие на духовный и психологический рост человека [7; 8]. Добродетели облегчают достижение личностных целей и идеалов и стимулируют удовольствие, состояние потока, а также другие положительные результаты [9]. Достоинства положительно связаны с психологическим благополучием [10] и повышением психического здоровья [11; 12] среди различных групп населения в западных и восточных культурах.

В работах К. Питерсона, Н.-С. Парк, Н. Поула, У. Дандреа и М. Селигмана исследовалась взаимосвязь между добродетелями и посттравматическим восстановлением посредством сравнения 1739 выборок испытуемых из разных стран [4]. В отличие от теоретически обоснованной структуры с шестью факторами, была определена эмпирическая пятифакторная структура добродетелей, включающая межличностные свойства, стойкость, когнитивность, трансцендентность и умеренность. Эти пять добродетелей существенно и положительно связаны с посттравматическим восстановлением [4].

В настоящее время существуют три подхода исследования жизнестойкости на основе предыдущих исследований [13]. При первом подходе жизнестойкость определяется как восстановление от переживания травмирующего события до нормального или базового уровня. Тем не менее, Дж. Бо-

нанно [14] считает, что восстановление не является необходимым для достижения жизнестойкости.

Исследования также показали, что у некоторые из переживших травму может развиться ПТСР, в то время как другие выжившие могут не испытывать ПТСР [15]. Ежедневное функционирование переживших травмы, которые подвержены ПТСР, остается ниже нормального уровня. Тем не менее, они, вероятно, обладают жизнестойкостью.

При втором подходе жизнестойкость возникает или функционирует как возможный итог переживания жизненных трудностей [16]. Таким образом, жизнестойкость представляет собой процесс выбора стратегии совладания и изменения после индивидуального травматического опыта [5]. Исходя из этой точки зрения жизнестойкость является контекстно-зависимой реконфигурацией проблемной ситуации, которая пересекается с посттравматическим восстановлением [13].

Для устранения неоднозначности толкования дифференциации между жизнестойкостью и посттравматическим восстановлением следует рассматривать жизнестойкость как черту личности, а посттравматическое восстановление должно быть описано как способ совладания с травмой [1].

Третий подход рассматривает жизнестойкость как способность противостоять негативным изменениям ситуации и оставаться в стабильном состоянии несмотря на негативные воздействия [14]. Данный подход основывается на гипотезе, что люди с высокой жизнестойкостью остаются психологически устойчивыми до, во время и после переживания травматического опыта.

М. Бенсимон [5] использовал модель структурных уравнений, чтобы доказать, что показатели жизнестойкости положительно предсказывают посттравматическое восстановление испытуемых с различными уровнями переживания травматического опыта. ПТСР далее опосредует взаимосвязь между жизнестойкостью и посттравматическим восстановлением.

Э. Роббинс [2] предположил, что жизнестойкость может быть признана как добродетель, которую можно включить в уже существующие классификации добродетелей в позитивной психологии [6]. В качестве компонентов жизнестойкости личности выделяются такие как оптимизм, надежда, стремление к самосовершенствованию, саморегуляция, самообладание, положительная аффективность и жизненная сила, которые помогают управлять травматическим опытом [17; 18]. Жизнестойкость, вероятно, тесно связана с добродетелью му-

жества, которое выражается в эмоциональных достоинствах, связанных с осуществлением волевых усилий для достижения целей в условиях внешних или внутренних препятствий [6].

Ученые А. Хатчинсон, А. Стюарт и Г. Преториус исследовали взаимосвязь между психологическими характеристиками молодых взрослых и обнаружили, что достоинства и жизнестойкость демонстрируют тесную взаимосвязь. К. Петерсон, Н.-С. Парк [4] и А. Хатчинсон, А. Стюарт [20] выразили эмпирически обоснованные сомнения по поводу структуры модели добро-

детелей.

В исследовании принимало участие 176 студентов УрГПУ в возрасте от 17 до 22 лет. Для исследования соотношения жизнестойкости и личностных достоинств студентов были использованы следующие методики:

1. Опросник жизнестойкости С. Мадди
2. Опросник личностных достоинств.

Для обработки данных использовался метод линейной корреляции Пирсона статистического пакета Statistica 12.

В результате был проведен корреляционный анализ, результаты которого приведены ниже в таблице 1.

Таблица 1

Корреляции личностных достоинств с показателями жизнестойкости

Показатели	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска	Жизнестойкость
креативность	0,10	0,55	0,13	0,24
любопытность	0,03	0,49	0,13	0,14
непредубежденность	0,02	0,20	0,12	0,02
любовь к учению	0,15	0,50	0,37	0,37
мудрость	-0,20	0,13	0,08	-0,13
храбрость	0,06	0,10	0,66	0,18
целостность	0,04	0,05	-0,11	0,00
целостность	0,41	0,02	0,22	0,42
жизнерадостность	0,46	0,39	0,60	0,61
любовь	0,08	-0,14	0,00	-0,02
доброта	0,20	0,09	0,14	0,11
социальный интеллект	0,29	-0,24	-0,10	0,07
гражданственность	0,19	0,03	-0,06	0,05
справедливость	0,37	0,12	0,34	0,39
лидерство	0,01	0,15	0,07	-0,03
милосердие	0,00	-0,11	-0,08	-0,06
смирение	0,04	0,37	0,09	0,02
благоразумие	0,07	0,01	0,26	0,20
саморегуляция	-0,03	0,37	0,36	0,23
совершенство	0,28	0,37	0,29	0,34
благодарность	0,51	0,27	-0,08	0,37
надежда	0,06	-0,22	0,00	-0,05
юмор	0,40	-0,05	0,39	0,35
духовность	-0,18	0,07	-0,17	-0,20

Анализируя таблицу, мы убеждаемся, что жизнерадостность положительно связана со всеми компонентами жизнестойкости.

Целостность личности манифестирует тесную взаимосвязь с вовлеченностью личности (0,41 при $p = 0,1$). Студенты, проявляющие высокий уровень вовлеченности и внутреннюю мотивацию, демонстрируют поведение, которое согласуется с их подлинными ценностями. Они реализуют свои идеалы и свое истинное Я. Они обладают автономной моралью, при которой нравственные убеждения становятся внутренним регулятором. Вовлеченные студенты склонны к искренней самопрезентации и не

чувствуют необходимости конформно следовать общепринятым правилам. Целостность вовлеченных позволяет избежать чувства отторженности от своей идентичности и подлинной жизни.

Жизнерадостность личности демонстрирует тесную взаимосвязь с вовлеченностью личности (0,46 при $p = 0,1$). Студенты, проявляющие живой интерес к действительности, стремятся получать удовольствие от взаимодействия с окружающими и близкими. Позитивная аффективность тесно связана с интенсивной вовлеченностью в процесс жизнедеятельности, стремлением к надситуативной активности.

Юмор демонстрирует тесную взаимосвязь с вовлеченностью личности (0,40 при $p = 0,1$). Таким образом, можно предположить, что стремление рассматривать явления действительности с необычной и юмористической стороны позволяет личности ориентироваться на предпочтение процессуальных удовольствий и стремление растворяться в процессе деятельности.

Благодарность демонстрирует тесную взаимосвязь с вовлеченностью личности (0,51 при $p = 0,1$). Таким образом, студенты, склонные благодарить за позитивные события в жизни окружающих людей и благоприятные обстоятельства, склонны вовлекаться в деятельность, которая для большинства людей не имеет значения. Чувство благодарности вызывает оптимальное состояние внутренней мотивации, в котором человек полностью погружен в то, что он делает.

Креативность тесно связана с контролем (0,55 при $p = 0,1$). Студенты, убежденные в том, что борьба позволяет влиять на судьбу личности, обладают более выраженной оригинальностью и способностью к нестандартным решениям. Они также более склонны к отказу от стереотипных и шаблонных решений. Студенты с выраженным ощущением собственной беспомощности более склонны к стереотипизации и шаблонности мышления.

Любознательность положительно связана с контролем (0,41 при $p = 0,1$). Студенты, убежденные в том, что борьба позволяет влиять на результат происходящего, готовы активно изучать доказательства истинности укоренившихся в сознании фактов. Человек с сильно развитым компонентом контроля ощущает, что сам выбирает свой собственный жизненный путь, считает, что отказ от прежних установок является признаком здорового человека. Он ничего не принимает на веру, требуя обоснований и доказательств.

Любовь к учению тесно связана с контролем (0,50 при $p = 0,1$). Студенты, склонные тщательно планировать свою предстоящую деятельность, склонны заниматься познавательной деятельностью, ориентируясь на процессуальные удовольствия и демонстрируя приверженность задаче. Способность к самоконтролю предполагает способность прилагать огромные усилия для решения творческой задачи, недоступной большинству. Интенция поиска будет способствовать мотивации личности с высоким контролем травмирующих событий, склонностью проявлять упорство в процессе обучения, даже если это последнее связано с определенными затратами и значимыми потерями в других видах деятельности и сферах самореализации.

Жизнерадостность тесно связана с кон-

тролем (0,39 при $p = 0,1$). Повышенный жизненный тонус способствует стремлению контролировать ситуацию, которая может стать потенциально опасной. Высокий самоконтроль связан с хорошим физическим здоровьем и повышенным уровнем функционирования физиологических систем, а также устойчивостью к болезням. Убежденность в контролируемости обстоятельств личной жизни приводит к формированию согласованности неосознаваемых побуждений и сознательно поставленных целей.

Смирение также тесно взаимосвязано с контролем (0,37 при $p = 0,1$). Студенты, хорошо контролирующие свою жизнь, более точно оценивают свои способности и достижения, умеют признавать собственные ошибки, недостатки, пробелы в знаниях и ограничения. Высокий самоконтроль позволяет чаще проявлять открытость для новых идей, противоречивой информации и советам. Они менее центрированы на себе ради достижения более высокой цели.

Саморегуляция обнаружила положительную связь с контролем жизненных обстоятельств (0,37 при $p = 0,1$). Студенты с интернальным контролем склонны к самодисциплине и готовности бороться с помехами в деятельности. Они в равной мере способны отсрочить реакцию, подчиняя свои действия цели деятельности.

Стремление к красоте и совершенству демонстрирует положительную корреляцию с контролем жизненных обстоятельств (0,37 при $p = 0,1$). Чем более способны студенты контролировать свою жизнедеятельность, тем более они стремятся находить, распознавать и наслаждаться гармонией физической и социальной реальности, а также чаще испытывают такие интеллектуальные чувства, как восхищение, удивление и обнаруживают красоту в самых обыденных явлениях повседневной жизни.

Любовь к учению связана с убежденностью студентов в том, что все то, что с ними случается, способствует их развитию (0,37 при $p = 0,1$).

Храбрость студентов связана с принятием риска (0,66 при $p = 0,1$). Храбрость принимающих риск требует стремления к опасности, риску, несмотря на возможные потери. Принятие риска тесно связано с достоинством мужества, которое выражается в эмоциональных достоинствах, связанных с осуществлением волевых усилий для достижения целей в условиях внешних или внутренних препятствий.

Жизнерадостность также позитивно коррелирует с принятием риска (0,60 при $p = 0,1$). Чем более студенты склонны рассматривать жизненный путь как цепь приятных и позитивных событий, тем более они

склонны преодолевать стремление к физическому комфорту и избегания опасности.

Справедливость также положительно коррелирует с принятием риска (0,34 при $r = 0,1$). Таким образом, стремление жить в мире, ориентированном на справедливое распределение общественных благ в социуме, и мотивация поступать с другими исходя из принципов равноправия приводит студентов к убежденности, что большинство событий, происходящих в их жизни, влияет на личностный рост и повышение личностных ресурсов.

Саморегуляция также положительно связано с принятием риска (0,36 при $r = 0,1$). Можно предположить, что чем лучше студенты способны к саморегуляции поведения и деятельности, тем более они убеждены в необходимости риска для обретения новых психических свойств и личностных качеств. Саморегуляция способствует формированию активного усвоения знаний из опыта и последующему их использованию.

Юмор также положительно коррелирует с принятием риска (0,39 при $r = 0,1$). Умение рассмотреть ситуацию с неожиданной стороны позволяет студентам обретать новые перспективы и приоткрывать горизонты будущего, считая стремление к простому комфорту и безопасности фактором, обедняющим жизнь личности.

Жизнестойкость тесно связана с любовью к учению (0,37 при $r = 0,1$). Жизнестойкие студенты, как правило, ориентированы рассматривать различные проблемные ситуации как точки отсчета нового опыта, как источник развития потенциала совладания с экстремальными ситуациями.

Целостность также тесно связана с жизнестойкостью (0,42 при $r = 0,1$). Жизнестойкие студенты обычно демонстрируют поведение, которое согласуется с декларируемыми ценностями. Они делают то, что пропове-

дуют. 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.

Справедливость также тесно связана с жизнестойкостью (0,39 при $r = 0,1$). Будучи приверженцами справедливости во всех своих социальных отношениях, креативы тоньше чувствуют грань между моральным и аморальным, острее ощущают социальную несправедливость, способны открыто выражать сострадание и заботиться о других. В целом, креативы являются более ответственными гражданами, надежными друзьями и нравственными людьми.

Жизнестойкость также положительно коррелирует с совершенством (0,34 при $r = 0,1$). Чем более студенты стремятся к гармонии в мире и обществе, тем более они способны преодолевать трудные жизненные ситуации.

Жизнерадостность также позитивно коррелирует с жизнестойкостью (0,61 при $r = 0,1$). Чем более студенты склонны испытывать положительные эмоции, использовать проактивные стратегии совладания с проблемными ситуациями, тем более они склонны к позитивному преобразованию ситуации и овладению изменившейся реальностью.

Исходя из вышеизложенного мы можем сделать следующие выводы:

1. Жизнерадостность положительно связана со всеми компонентами жизнестойкости.
2. Жизнестойкость может быть выделена в качестве достоинства личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Водяха С. А. Особенности достоинств личности креативных студентов // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 8. – С. 90–95.
2. Бойко А. Д. Возможности диагностики диспозиций защитного и совладающего поведения в образовательной среде // Образование и наука. – 2015. – № 8. – С. 65–81.
3. Bensimon M. Elaboration on the association between trauma, PTSD and posttraumatic growth: The role of trait resilience // Personality and Individual Differences. – 2012. – № 52 (7). – P. 7.
4. Bonanno G. Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? // American Psychologist. – 2004. – № 59 (1). – P. 8–20.
5. Calhoun L. G., Tedeschi R. G. Handbook of posttraumatic growth: Research & practice. – Mahwah, NJ : Erlbaum, 2006.
6. Hampson S. E., Friedman H. S. Personality and health: A lifespan perspective / P. O. John, W. R. Robins, A. L. Pervin, editors // Handbook of personality: Theory and research. – 3 rd ed. – NY : Guilford Press, 2008.
7. Duan W., Ho S. M. Y., Siu B. P. Y., Li T., Zhang Y. Role of Virtues and Perceived Life Stress in Affecting Psychological Symptoms among Chinese College Students // Journal of American College Health. – 2015. – № 63 (1). – P. 9–32. – DOI: 10.1080/07448481.2014.963109 ; PMID: 25257884.
8. Hutchinson A.-M. K., Stuart A. D., Pretorius H. G. The Relationships Between Temperament, Character Strengths, and Resilience / I. Brdar, editor // The Human Pursuit of Well-Being: A Cultural Approach. – NY : Springer Science+Business Media B. V, 2011. – P. 44–133.
9. King D. B., O'Rourke N., DeLongis A. Social media recruitment and online data collection: A beginner's guide and best practices for accessing low-prevalence and hard-to-reach populations // Canadian Psychology /

Psychologie canadienne. – 2014. – № 55 (4). – P. 9–240. – DOI: 10.1037/a0038087.

10. Lepore S. J., Revenson T. A. Resilience and posttraumatic growth: Recovery, resistance, and reconfiguration // L. G. Calhoun, R. G. Tedeschi, editors. Handbook of posttraumatic growth: Research and practice. – NY : Lawrence Erlbaum Associates, 2006. – P. 24–46.

11. Niemiec R. M. VIA character strengths: Research and practice (The first 10 years) // H. H. Knoop, A. D. Fave, editors. Well-Being and Cultures: Perspectives from Positive Psychology. – NY : Springer Science+Business Media, 2013. – P. 11–29.

12. Ogle C. M., Rubin D. C., Berntsen D., Siegler I. C. The frequency and impact of exposure to potentially traumatic events over the life course // Clinical psychological science. – 2013. – № 1 (4). – P. 34–426. – PMID: 24660131.

13. Peterson C, Park N., Pole N., D'Andrea W., Seligman M.E. Strengths of character and posttraumatic growth // Journal of Traumatic Stress. – 2008. – № 21 (2). – P. 7–214. – DOI: 10.1002/jts.20332 ; PMID: 18404632.

14. Peterson C., Seligman M. E. P. Character strengths and virtues: A handbook and classification. – USA : Oxford University Press, 2004.

15. Yang Z., Tang X., Duan W., Zhang Y. Expressive writing promotes self-reported physical, social and psychological health among Chinese undergraduates // International Journal of Psychology. – 2015. – № 50 (2). – P. 128. – DOI: 10.1002/ijop.12081 ; PMID: 24903848.

16. Yehuda R., Flory J. D. Differentiating biological correlates of risk, PTSD, and resilience following trauma exposure // Journal of Traumatic Stress. – 2007. – № 20 (4). – P. 47–435. – DOI: 10.1002/jts.20260 ; PMID: 17721957.

REFERENCES

1. Vodyakha S. A. Osobennosti dostoinstv lichnosti kreativnykh studentov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2017. – № 8. – S. 90–95.

2. Boyko A. D. Vozmozhnosti diagnostiki dispozitsiy zashchitnogo i sovladayushchego povedeniya v obrazovatel'noy srede // Obrazovanie i nauka. – 2015. – № 8. – S. 65–81.

3. Bensimon M. Elaboration on the association between trauma, PTSD and posttraumatic growth: The role of trait resilience // Personality and Individual Differences. – 2012. – № 52 (7). – P. 7.

4. Bonanno G. Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? // American Psychologist. – 2004. – № 59 (1). – P. 8–20.

5. Calhoun L. G., Tedeschi R. G. Handbook of posttraumatic growth: Research & practice. – Mahwah, NJ : Erlbaum, 2006.

6. Hampson S. E., Friedman H. S. Personality and health: A lifespan perspective / P. O. John, W. R. Robins, A. L. Pervin, editors // Handbook of personality: Theory and research. – 3 rd ed. – NY : Guilford Press, 2008.

7. Duan W., Ho S. M. Y., Siu B. P. Y., Li T., Zhang Y. Role of Virtues and Perceived Life Stress in Affecting Psychological Symptoms among Chinese College Students // Journal of American College Health. – 2015. – № 63 (1). – P. 9–32. – DOI: 10.1080/07448481.2014.963109 ; PMID: 25257884.

8. Hutchinson A.-M. K., Stuart A. D., Pretorius H. G. The Relationships Between Temperament, Character Strengths, and Resilience / I. Brdar, editor // The Human Pursuit of Well-Being: A Cultural Approach. – NY : Springer Science+Business Media B. V, 2011. – P. 44–133.

9. King D. B., O'Rourke N., DeLongis A. Social media recruitment and online data collection: A beginner's guide and best practices for accessing low-prevalence and hard-to-reach populations // Canadian Psychology / Psychologie canadienne. – 2014. – № 55 (4). – P. 9–240. – DOI: 10.1037/a0038087.

10. Lepore S. J., Revenson T. A. Resilience and posttraumatic growth: Recovery, resistance, and reconfiguration // L. G. Calhoun, R. G. Tedeschi, editors. Handbook of posttraumatic growth: Research and practice. – NY : Lawrence Erlbaum Associates, 2006. – P. 24–46.

11. Niemiec R. M. VIA character strengths: Research and practice (The first 10 years) // H. H. Knoop, A. D. Fave, editors. Well-Being and Cultures: Perspectives from Positive Psychology. – NY : Springer Science+Business Media, 2013. – P. 11–29.

12. Ogle C. M., Rubin D. C., Berntsen D., Siegler I. C. The frequency and impact of exposure to potentially traumatic events over the life course // Clinical psychological science. – 2013. – № 1 (4). – P. 34–426. – PMID: 24660131.

13. Peterson C, Park N., Pole N., D'Andrea W., Seligman M.E. Strengths of character and posttraumatic growth // Journal of Traumatic Stress. – 2008. – № 21 (2). – P. 7–214. – DOI: 10.1002/jts.20332 ; PMID: 18404632.

14. Peterson C., Seligman M. E. P. Character strengths and virtues: A handbook and classification. – USA: Oxford University Press, 2004.

15. Yang Z., Tang X., Duan W., Zhang Y. Expressive writing promotes self-reported physical, social and psychological health among Chinese undergraduates // International Journal of Psychology. – 2015. – № 50 (2). – P. 128. – DOI: 10.1002/ijop.12081 ; PMID: 24903848.

16. Yehuda R., Flory J. D. Differentiating biological correlates of risk, PTSD, and resilience following trauma exposure // Journal of Traumatic Stress. – 2007. – № 20 (4). – P. 47–435. – DOI: 10.1002/jts.20260 ; PMID: 17721957.

Воробьева Ирина Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии, конфликтологии и управления, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: lorisha@mail.ru.

Кружкова Ольга Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой философии и акмеологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: galiati@yandex.ru.

Руденкин Дмитрий Васильевич,

кандидат социологических наук, доцент кафедры интегрированных маркетинговых коммуникаций и брендинга, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: d-rudenkin@yandex.ru.

ВАНДАЛИЗМ МОЛОДЕЖИ КАК ОСОБЕННОСТЬ И РИСК СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: вандализм; вандалное поведение; молодежь; эффекты социализации.

АННОТАЦИЯ. Целью написания статьи является выявление и описание роли вандализма в процессе социализации современной молодежи. Социализация на современном этапе развития рассматривается как сложный, многогранный процесс, построенный на взаимодействии молодежи и общества. Вандализм может выступать как одна из неконструктивных, но легкодоступных для реализации представителями молодежи стратегий выражения и осуществления себя в социальном и материальном пространстве, а также одним из факторов, оказывающим непосредственное воздействие на процесс их социализации. В статье приводится анализ свойств вандализма, связанных с его потенциальной ролью в социализации молодежи: возможность позиционирования в обществе, инструмент разграничения пространства, способ показать свою силу. Приведены данные авторского исследования, конкретизирующего специфику восприятия вандализма самими представителями молодежи. Результаты исследования позволят расширить научные представления о специфике социализации молодежи в современных условиях, а также обозначить роль вандалного поведения в процессе становления социальной субъектности молодых людей.

Vorob'eva Irina Vladimirovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Social Psychology, Conflict Resolution and Management, Director of the Institute of Psychology; Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Kruzhkova Ol'ga Vladimirovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of Department of Philosophy and Acmeology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Rudinkin Dmitriy Vasil'evich,

Candidate of Sociology, Associate Professor, Department of Integrated Marketing Communication and Branding, Ural Federal University n.a. the first President of Russia B.N. Yeltsyn, Ekaterinburg, Russia.

YOUTH VANDALISM AS A FEATURE AND RISK OF CONTEMPORARY SOCIALIZATION

KEYWORDS: vandalism; vandal; youth; effects of socialization.

ABSTRACT. The article is devoted to the problem of identification and description of the role of vandalism in socialization of modern young people. Socialization in contemporary society must be considered as a complex, multifaceted and nonlinear process built on the interaction between youth and society. Vandalism gives young people an opportunity to change and transform their social reality. That is why it must be described as an essential factor of socialization nowadays. The article analyzes the certain characteristics of vandalism, which make it an important part of the socialization of young people: the possibility of self-presentation in society; the opportunity of demarcating space; and the possibility to show one's strength. The article contains the results of special survey, conducted by the authors to explore the role of vandalism in the life of contemporary young people. The results of the research can be used to expand and clarify the specifics of the socialization of young people in modern society, and also to identify the specific influence of vandalism on the process of formation of social subjectness of young people.

**Роль вандализма
в молодежной социализации**

Риторика традиционных концептуальных подходов к феномену социализации молодежи обычно опиралась на представление о предполагаемой однонаправленности данного процесса (эта логика четко обозначена в трудах Р. Мертона [11],

Т. Парсонса [12], Ш. Эйзенштадта [18], М. Н. Руткевича [13] и др.). Устоявшееся в социально-гуманитарной науке понимание социализации интерпретирует ее как процесс и результат усвоения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений, приобретения убеждений, общественно одобряемых форм поведения,

необходимых ему для нормальной жизни в обществе [5]. Вместе с тем современные исследователи все чаще склоняются к тому, что подобное однозначное понимание социализации – вовсе не очевидный факт: формирование личности молодого человека не тождественно его пассивному приспособлению к социальной среде, становление личности охватывает также его собственную практическую деятельность, в рамках которой он, воздействуя на окружающий мир, изменяет социальную среду и себя [9]. При этом социализация отдельной личности имеет огромное значение для всего общества в целом, поскольку вносимые индивидом новые формы и способы осуществления себя в социуме обогащают общественную жизнь, давая новые импульсы к развитию общественных отношений. Социализация молодежи, таким образом, представляет собой, скорее, двусторонний процесс, в ходе которого молодой человек не только осваивает социальную реальность, но и преобразует ее.

Сущность этого двустороннего процесса противоречива. Возрастные периоды, в ходе которых обычно протекает социализация молодежи, характеризуются высокой социальной активностью, сопровождаются максимализмом и поиском себя, собственной идентичности в социуме. В данном возрасте наблюдаются противоречивость и фрагментарность социального поля [2; 4], повышение исследовательского интереса к различным аспектам поиска молодым человеком своей идентичности [3; 10]. При этом современная ситуация социализации молодежи имеет специфические особенности, среди которых исследователи указывают на особую роль цифровых технологий, нарекая современных представителей молодежи «цифровым поколением». Эта специфика отражается в таких характеристиках, как «тотальная» креативность, инновационность (демократичность), информированность, многозадачность, информационная перегруженность, интернет-зависимость, доступ к «опасному» контенту [20], социальное скольжение между предложениями «культурного супермаркета» [7; 14]. Однако практическая реализация этих особенностей происходит не только в виртуальной реальности и информационной среде Интернета, но и присутствует в материальном пространстве взаимодействия молодежи и общества, а ее формы не всегда можно отнести к конструктивным способам «диалога поколений» [1].

Одним из наиболее проблемных вариантов подобного соприкосновения и взаимодействия является вандальная активность молодых людей, в которой находят отражение и креативность, и стремление к

новизне, и поиск социальной и культурной идентичности, и чувство опасности [6; 15]. Безусловно, вандализм – явление характерное не только для молодежи и юношества. Однако именно в эти возрастные периоды вандальное поведение для молодого человека обретает особый смысл, который проявляется как минимум в трех моментах.

Во-первых, для молодого человека вандализм становится инструментом позиционирования себя в обществе, выражения своих желаний, стремлений, мыслей, которые не могут быть выражены прямым путем. В этом смысле вандализм позволяет снять внутреннее напряжение, сформулировать несогласие или оформить свою позицию в виде материального изменения среды жизнедеятельности общества, что дает дополнительную возможность пронаблюдать еще и ответ на это со стороны общества или отдельных групп, осознать свое влияние на социум, его настроения, реакции, намерения.

Во-вторых, вандализм является средством маркирования пространства социального взаимодействия молодежных групп [16], обозначения своего места в материальном пространстве территории и социальной среде многокатегориального сообщества.

В-третьих, вандализм зачастую возникает в относительно труднодоступных местах и является средством демонстрации физических (физическая подготовка, скорость, выносливость и др.), моральных (смелость, отвага и т.п.) и интеллектуальных (креативность, изобретательность и т.д.) возможностей молодого человека. В этом случае вандальное поведение неразлично с увлечениями экстремальными видами спорта, эпатажностью и направлено на самоутверждение молодого человека в неформальной социальной иерархии.

В то же время вандализм демонстрирует обществу настроения и устремления молодежи, подготавливает его к грядущим изменениям, связанным со сменой поколений, выступая, таким образом, эволюционным механизмом развития социума. В числе прочего через вандальные надписи, изображения формируется готовность к принятию новых социальных отношений, апробируются новые культурные формы [8], развивается коммуникация. Как подчеркивают исследователи, современная молодежь является значимой детерминантой ценностно-нормативных изменений в культуре, молодые люди с учетом характерной реакции эмансипации «с опережением» начинают жить и действовать как активный субъект культурно-исторического действия и коллективного интеллекта, предлагая отличающиеся от общепринятых формы поведения, навыки, образы мира, нормы,

ценности, представления [17], которые транслируют, в том числе, посредством своей вандальной активности [19].

Фактически, вандализм для молодежи становится своеобразным фоном развертывания социализационных процессов, а его результаты превращаются в специфический инструмент взаимодействия как внутри самого молодежного сообщества, так и за его пределами. Однако в данном случае важно не только то, что вандализм потенциально может оказывать некое влияние на процесс социализации молодежи. Важен еще и вопрос о специфике восприятия вандализма самими представителями молодежи. Лишь понимая особенности такого восприятия, можно более или менее точно сказать, чем именно является вандализм для молодежи: заведомо порицаемой практикой или все же относительно допустимым поведением, которое может служить, в том числе, и для формирования социального капитала молодых людей. Кроме того, лишь обладая такой информацией, можно судить, является ли роль вандализма в процессе социализации молодежи явной (то есть очевидной для самой молодежи), либо латентной (скрытой от нее). Стремясь разобраться в соответствующих вопросах, мы провели исследование, результаты которого помогли дополнить и уточнить роль вандализма в социализации молодежи.

Вандализм в молодежной среде: результаты эмпирического анализа

Исследование было подготовлено и реализовано на базе Уральского государственного педагогического университета в период с мая по июль 2017 г. Непосредственной эмпирической базой для работы послужил анкетный опрос, реализованный среди представителей молодежи г. Екатеринбурга. Предметом анкетирования стали представления молодых людей о сущности вандализма и вандального поведения. Всего в ходе исследования были опрошены 304 представителя городской молодежи. Для отбора респондентов использовалась квотная выборка по полу, возрасту и оценке материального положения. Данные агрегировались с помощью сервиса Google-docs и обрабатывались с применением статистического приложения Vortex.

Чтобы понять, что именно опрошенные понимают под явлением вандализма, мы применили серию вопросов. Во-первых, участникам опроса был задан открытый вопрос о тех ассоциациях, которые возникают у них со словом «вандализм». Во-вторых, респондентам предлагался закрытый вопрос с просьбой выбрать из предложенного перечня те термины, которые, по их мнению, лучше и точнее передают смысл поня-

тия «вандализм». В-третьих, опрошенных попросили ответить, насколько приемлемо, по их мнению, явление вандализма в жизни общества. Анализ полученных ответов помог выявить несколько примечательных тенденций, характеризующих восприятие опрошенными молодыми людьми такого понятия, как вандализм.

Прежде всего выяснилось, что как таковой вандализм ассоциативно воспринимается опрошенными молодыми людьми как скорее негативное, предосудительное явление, своего рода социальная патология (рисунок 1). Наиболее выраженные спонтанные ассоциации опрошенных с понятием «вандализм» – преимущественно негативные: разрушение (25,1%), злость / ярость (19,3%), преступление (18,0%). Об этом же говорят и выбранные большинством респондентов смысловые интерпретации вандализма (рисунок 2): вред (назвали 79,9% опрошенных), ущерб (56,9%), разрушение (55,3%), оскорбление (46,4%). В совокупности эти показатели свидетельствуют о том, что явление вандализма считается большинством опрошенных молодых людей сквозь призму эмоций, оценочных суждений, причем преимущественно негативных. При этом, несмотря на то что часть опрошенных выражает и позитивные интерпретации вандализма как явления, выраженность их заметно слабее. Таким образом, первичное, стереотипное восприятие вандализма у опрошенных сводится, в основном, к негативным оценочным суждениям. Здесь также важно учитывать, что статистический анализ показал отсутствие значимых расхождений в интерпретациях вандализма между респондентами как мужского и женского пола, так и между людьми с разной оценкой уровня жизни. Иными словами, отмеченное негативное восприятие вандализма фактически универсально и в практически равной степени характерно для самых разных категорий опрошенных.

Вместе с тем необходимо принимать во внимание, что, несмотря на преобладающие негативные ассоциации с понятием вандализма, большинство опрошенных все же допускает некоторую гибкость в оценке этого явления (рисунок 3). Во-первых, об этом напрямую свидетельствует тот факт, что более половины опрошенных (60,5%) склоняются к тому, что в определенных обстоятельствах явление вандализма можно оправдать, тогда как категоричное мнение о полной недопустимости подобного явления разделяет лишь треть опрошенных. Во-вторых, в пользу подобного вывода говорит и то, что среди спонтанных интерпретаций вандализма встречаются и ско-

рее позитивные (или как минимум нейтральные) варианты: самовыражение (18,5%), творчество (18,0%). Статистическая проверка двумерных распределений показывает, что допустимость вандальных действий в обществе чаще признают мужчины (среди них приемлемость вандализма допускают 67,0%, а среди женщин – только 61,5%) и тем, кто не смог высказать одно-

значной оценки динамики своей жизни (среди них лояльных к вандализму набралось 72,0%). Однако расхождения в данном случае оказались выражены относительно слабо, поэтому можно говорить о том, что гибкость в оценке социальной приемлемости вандализма в целом распространена среди всех слоев опрошенных.

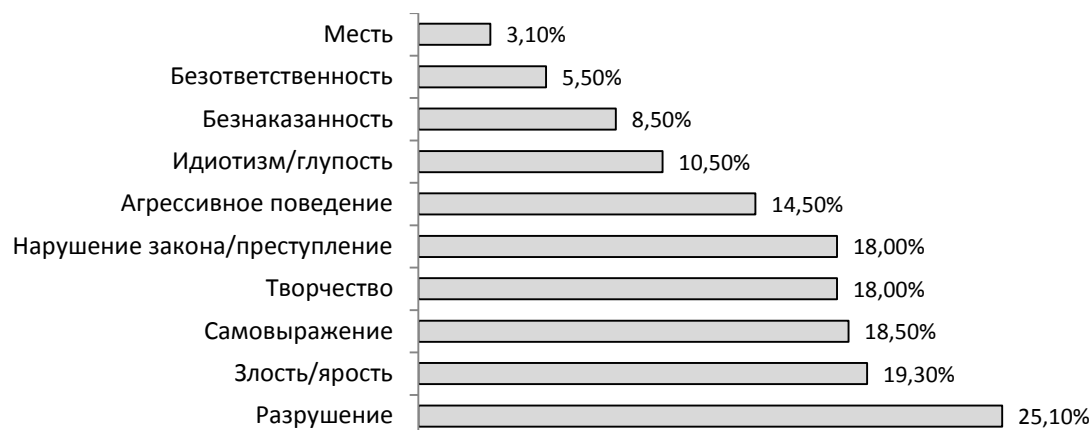


Рис. 1. Спонтанные ассоциации опрошенных со словом «вандализм» (открытый вопрос, ТОП-10 ответов, % от числа ответивших)

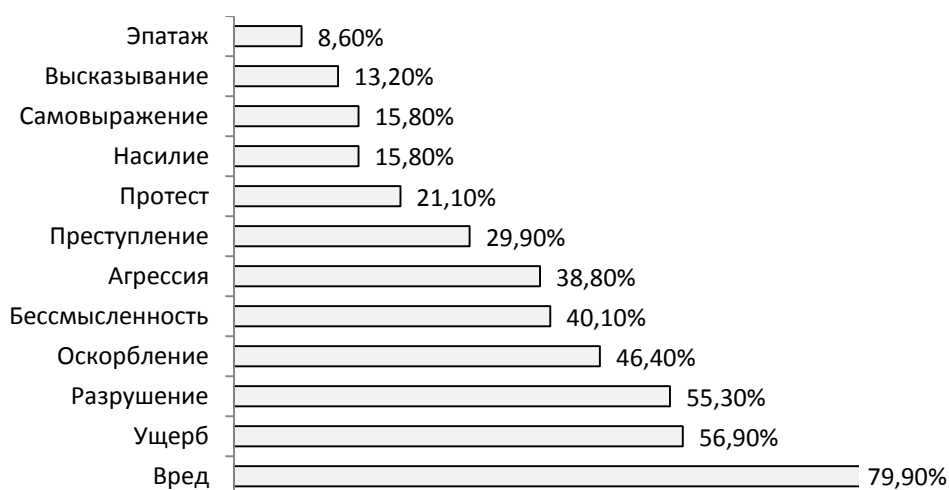


Рис. 2. Слова, которые, по мнению опрошенных, наиболее точно описывают суть вандализма (закрытый вопрос, % от числа ответивших)

В данном случае важно, что негативные ассоциации с вандализмом оказались несколько сильнее выражены в ответах, предоставленных именно на закрытый вопрос. Видно, что, отвечая на открытый вопрос об ассоциациях с вандализмом, многие опрошенные наряду с явно негативными ответами называли и позитивные (или как минимум ценностно нейтральные) позиции: среди первых пяти вариантов оказались разрушение, злость / ярость, самовыражение, творчество, нарушение закона / преступле-

ние. Отвечая же на вопрос, который имел уже заготовленные варианты ответа, опрошенные склонялись именно к негативным интерпретациям существенно чаще – здесь все пять первых по популярности ответов оказались очевидно негативными по смыслу: вред, ущерб, разрушение, оскорбление, бессмысленность. Этот дисбаланс в ответах, по всей видимости, возникает не случайно и свидетельствует все о той же относительной гибкости отношения большинства опрошенных к феномену вандализма.



Рис. 3. Оценочная модальность отношения опрошенных к вандализму (закрýтый вопрос, % от числа ответивших)

Большинство опрошенных воспринимают вандализм как явление, которое обществом обычно осуждается – именно поэтому, видя уже предложенные варианты ответа, большинство из них выбирают именно негативные наименования. Вместе с тем многие из них сами относятся к явлению вандализма скорее гибко, не склоняются к чисто негативным интерпретациям и признают, что в определенных обстоятельствах вандализм нельзя трактовать однозначно – именно поэтому при открытом вопросе, лишенном «подсказывающих» вариантов ответа, наряду с негативными ассоциациями звучат и скорее позитивные. Таким образом, несмотря на преобладающие негативные интерпретации вандализма, большинство опрошенных придерживается гибкого отношения к этому явлению и допускают возможность его оправдания.

Заклучение

Начиная исследование, которое легло в основу данной работы, мы исходили из предположения, что современный этап развития общества создает особые, ранее не встречавшиеся условия протекания процесса социализации молодежи. В ситуации, когда процесс коммуникации в обществе становится все более многогранным и разносторонним, процесс социализации утрачивает

некогда незыблемую однозначность и начинает строиться, в том числе, и на таких практиках, которые ранее в подобных контекстах не рассматривались. В частности, большое значение в этом аспекте приобретает молодежный вандализм, фактически создавая почву для социализации: он потенциально может использоваться молодыми людьми для позиционирования себя в обществе, маркирования своей территории, позволяет демонстрировать свою силу. Проведенное исследование показало, что это предположение оказалось в целом верным. Несмотря на то что у молодых людей наиболее выражено именно негативное отношение к вандализму, многие из них все же допускают оправдание такого явления. Большинство молодых людей осознают его социальную деструктивность, но сами вполне толерантно относятся к его проявлениям и вполне допускают его оправдание. То есть, фактически можно говорить о том, что вандализм действительно присутствует в качестве неотъемлемого элемента их социализации. Разумеется, более подробное описание той многогранной роли, которую вандализм играет в процессе социализации молодых людей, потребует дополнительного анализа. Тем не менее, о самом существовании данной роли в настоящий момент можно говорить с большой долей вероятности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адерихин В. С. Диалог поколений в современном обществе: возможности теоретического конструирования // Социально-гуманитарные знания. – 2013. – № 7. – С. 156–165.
2. Андреева Г. М. К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2011. – Т. 6. – № 20. – С. 1. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 16.09.2017).
3. Белинская Е. П. Идентификационные модели подростков и молодежи: «герои нашего времени» [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2017. – Т. 10. – № 54. – С. 10. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 16.09.2017).

4. Белинская Е. П. Изменчивость Я: кризис идентичности или кризис знания о ней? [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8. – № 40. – С. 12. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 16.09.2017).
5. Большой психологический словарь / Б. Мещеряков, В. Зинченко. – М. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002.
6. Ватова Л. С. Социально-психологические основания молодежного вандализма и его профилактики. – М. : Народное образование, 2007.
7. Глуханюк А. А. Молодежь и религия: опыт американских исследований // Известия Уральского государственного университета. Серия 3 : Гуманитарные науки. Культурология. – 2009. – № 3 (65). – С. 82–91.
8. Евдокимова Е. А., Янковская Ю. С. Феномен граффити: генезис, перспективы, влияние на современное искусство и архитектуру // Академический вестник УралНИИ ; проект РААСН. – 2013. – № 4. – С. 65–69.
9. Ковалева А. И. Социализация // Знание. Понимание. Умение. – 2004. – № 1. – С. 139–143.
10. Марцинковская Т. Д. Методология современной психологии: смена парадигм?! [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7. – № 36. – С. 1. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 16.09.2017).
11. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. – М. : АСТ, 2006.
12. Парсонс Т. Общетеоретические проблемы социологии // Социология сегодня: Проблемы и перспективы: Американская буржуазная социология середины XX века / сокр. пер. с англ. ; общ. ред. и предисл. Г. В. Осипова. – М. : Прогресс, 1965. – С. 58–65.
13. Руткевич М. Н. Социология образования и молодежи: Избранное (1965–2002). – М. : Гардарики, 2002.
14. Симонова И. Социальный серфинг: выбор не выбирать // Человек перед выбором в современном мире: проблемы, возможности, решения : мат-лы Всеросс. науч. конф. (27–28 октября 2015 года, Москва, ИФ РАН) : в 3-х т. / под общ.ред. д-ра филос. наук, проф. М. С. Киселевой. – М. : Научная мысль, 2015. – Т. 2 – С. 264–267.
15. Скороходова А. С. Вандализм // Социологический журнал. – 1999. – № 3–4. – С. 49–67.
16. Смолова Л. В. Введение в психологию взаимодействия с окружающей средой. – СПб. : Речь, 2008.
17. Шамне А. В. Социально-психологические особенности современного отрочества (по итогам проведения фокус-групп с учителями) [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7. – № 35. – С. 9. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 16.09.2017).
18. Eisenstadt S. Changing Patterns of Youth Protest in Different Stages of Development of Modern Societies // Youth & Society. – 1969. – Vol. 1. – № 2. – P. 133–150.
19. Geason S., Wilson P. R. Preventing graffiti and vandalism. – Canberra : Australian Institute of Criminology, 1990.
20. Palfrey J., Gasser U. Born digital: Understanding the first generation of digital natives. – NY : Basic-Books, 2008.

REFERENCES

1. Aderikhin V. S. Dialog pokoleniy v sovremennom obshchestve: vozmozhnosti teoreticheskogo konstruirovaniya // Sotsial'no-gumanitarnye znaniya. – 2013. – № 7. – С. 156–165.
2. Andreeva G. M. K voprosu o krizise identichnosti v usloviyakh sotsial'nykh transformatsiy [Elektronnyy resurs] // Psikhologicheskie issledovaniya. – 2011. – Т. 6. – № 20. – С. 1. – Rezhim dostupa: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniya: 16.09.2017).
3. Belinskaya E. P. Identifikatsionnye modeli podrostkov i molodezhi: «geroi nashego vremeni» [Elektronnyy resurs] // Psikhologicheskie issledovaniya. – 2017. – Т. 10. – № 54. – С. 10. – Rezhim dostupa: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniya: 16.09.2017).
4. Belinskaya E. P. Izmenchivost' Ya: krizis identichnosti ili krizis znaniya o ney? [Elektronnyy resurs] // Psikhologicheskie issledovaniya. – 2015. – Т. 8. – № 40. – С. 12. – Rezhim dostupa: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniya: 16.09.2017).
5. Bol'shoy psikhologicheskiy slovar' / B. Meshcheryakov, V. Zinchenko. – М. : Praym-EVROZNAK, 2002.
6. Vatova L. S. Sotsial'no-psikhologicheskie osnovaniya molodezhnogo vandalizma i ego profilaktiki. – М. : Narodnoe obrazovanie, 2007.
7. Glukhanyuk A. A. Molodezh' i religiya: opyt amerikanskikh issledovaniy // Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3 : Gumanitarnye nauki. Kul'turologiya. – 2009. – № 3 (65). – С. 82–91.
8. Evdokimova E. A., Yankovskaya Yu. S. Fenomen graffiti: genezis, perspektivy, vliyanie na sovremennoe iskusstvo i arkhitekturu // Akademicheskij vestnik UralNII ; proekt RAASN. – 2013. – № 4. – С. 65–69.
9. Kovaleva A. I. Sotsializatsiya // Znanie. Ponimanie. Umenie. – 2004. – № 1. – С. 139–143.
10. Martsinkovskaya T. D. Metodologiya sovremennoy psikhologii: smena paradigmy?! [Elektronnyy resurs] // Psikhologicheskie issledovaniya. – 2014. – Т. 7. – № 36. – С. 1. – Rezhim dostupa: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniya: 16.09.2017).
11. Merton R. Sotsial'naya teoriya i sotsial'naya struktura. – М. : AST, 2006.
12. Parsons T. Obshcheteoreticheskie problemy sotsiologii // Sotsiologiya segodnya: Problemy i perspektivy: Amerikanskaya burzhuaznaya sotsiologiya sereдины XX veka / sokr. per. s angl. ; obshch. red. i predisl. G. V. Osipova. – М. : Progress, 1965. – С. 58–65.
13. Rutkevich M. N. Sotsiologiya obrazovaniya i molodezhi: Izbrannoe (1965–2002). – М. : Gardariki, 2002.
14. Simonova I. Sotsial'nyy serfing: vybor ne vybrat' // Chelovek pered vyborom v sovremennom mire: problemy, vozmozhnosti, resheniya : mat-ly Vseross. nauch. konf. (27–28 oktyabrya 2015 goda, Moskva, IF RAN) : v 3-kh t. / pod obshch.red. d-ra filoz. nauk, prof. M. S. Kiselevoy. – М. : Nauchnaya mysl', 2015. – Т. 2 – С. 264–267.
15. Skorokhodova A. S. Vandalizm // Sotsiologicheskij zhurnal. – 1999. – № 3–4. – С. 49–67.

16. Smolova L. V. Vvedenie v psikhologiyu vzaimodeystviya s okruzhayushchey sredoy. – SPb. : Rech', 2008.
17. Shamne A. V. Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti sovremennogo otrochestva (po itogam provedeniya fokus-grupp s uchitelyami) [Elektronnyy resurs] // Psikhologicheskie issledovaniya. – 2014. – T. 7. – № 35. – S. 9. – Rezhim dostupa: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniya: 16.09.2017).
18. Eisenstadt S. Changing Patterns of Youth Protest in Different Stages of Development of Modern Societies // Youth & Society. – 1969. – Vol. 1. – № 2. – P. 133–150.
19. Geason S., Wilson P. R. Preventing graffiti and vandalism. – Canberra : Australian Institute of Criminology, 1990.
20. Palfrey J., Gasser U. Born digital: Understanding the first generation of digital natives. – NY : Basic-Books, 2008.

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК УДК 811.512.122'272
ББК Ш163.24-006.2

ГСНТИ 16.21.29

Код ВАК 10.02.19; 10.02.22, 13.00.02

Жикеева Айгуль Римжановна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии, Костанайский филиал Челябинского государственного университета; РооМ7С2, Республика Казахстан, г. Костанай, ул. Бородина, 168 А; e-mail: ShAR2972@ Rambler.ru.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ТРЕХЪЯЗЫЧИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН НА ПРИМЕРЕ КОСТАНАЙСКОЙ ОБЛАСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: языковая политика; билингвизм; трехязычие; государственные языки; социолингвистика; социолингвистические опросы.

АННОТАЦИЯ. Актуальность темы исследования заключается в малоизученности трехязычия в условиях современного мира, когда особое внимание в бывших республиках СССР уделяется развитию государственного языка, укреплению международных связей, а также установлению межгосударственных контактов. В настоящее время языковая политика Казахстана определяется реализацией проекта «Триединство языков», целью которого является массовое овладение казахстанцами тремя языками: казахским, русским и английским. Идея такого триединства диктуется жизненной необходимостью. Знание английского языка — это обязательное требование для делового общения и ведения бизнеса в любой точке мира, окно в глобальный мир с его потоком информации и инноваций. Предложенное триединство языков является существенным фактором укрепления общественного согласия в условиях многонационального Казахстана. В целях исследования языковой ситуации региона студентами научно-исследовательской группы был проведен социолингвистический опрос на территории Костанайской области Республики Казахстан. Данные опроса показали, что в настоящее время представители старшего поколения не используют в своей речи трехязычие, так как для них английский язык не представляет какой-либо перспективы в ближайшем будущем. Представители среднего возраста (30–45 лет), профессиональная деятельность которых напрямую связана с социальным общением, положительно относятся к данному явлению. Большая часть представителей молодого поколения не владеет государственным (казахским) языком и при этом свободно использует русский и английский языки, предпочитая изучать английский язык как более перспективный.

Zhikeeva Aigul Rimzhanovna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Philology, Kostanay Branch of Chelyabinsk State University, Kostanay, Kazakhstan.

FORMATION AND DEVELOPMENT OF TRILINGUALISM IN KAZAKHSTAN EXEMPLIFIED BY KOSTANAY REGION

KEYWORDS: language policy; bilingualism; trilingualism; national language; sociolinguistics; sociological survey.

ABSTRACT. The urgency of this research is proved by the absence of serious studies of trilingualism in the modern world, although the former USSR republics pay special attention to development of the state language, strengthening of international relations and initiation of transnational contacts. Today the language policy in Kazakhstan is reflected in the project “Trinity of Languages”, the aim of which is to teach the Kazakhs three languages: Kazakh, Russian and English. The idea of such trinity is prescribed by contemporary life. The knowledge of English is required for business communication and gives an opportunity to start business in any country of the world; it is a window to the global world full of information and innovations. Such trinity of languages is an important constituent for social harmony in multinational Kazakhstan. To study language reality of the region, the students, members of the scientific research group, made a sociological survey in Kostanay Region in Kazakhstan. The results of the survey revealed that the older generation do not speak three languages, as English is not important for them as it is not connected with anything they expect in the nearest future. People aged 30-45, whose work implies communication, are positive about the phenomenon of trilingualism. The younger generation do not speak the state language (Kazakh), but they speak Russian and English fluently, and they realize the importance of the English language.

В современном мире развития международных связей, установления межгосударственных контактов между странами и их народами, глобализации образовательного процесса недостаточно

ограничиваться знанием только двух языков. Необходимо знание хотя бы одного из мировых языков, в частности европейского: английского, французского, немецкого; или азиатского: арабского, китайского,

© Жикеева А. Р., 2017

Материалы Международной научной конференции «Один пояс – один путь. Лингвистические основы взаимопонимания» (Екатеринбург, 16–21 октября 2017 г.)

японского и других. Эта проблема во многих странах сегодня решается в рамках трехязычия.

Актуальность темы нашего исследования заключается в возникновении проблемы малоизученности трехязычия в условиях современного мира, когда особое внимание в бывших республиках СССР уделяется развитию государственного языка, укреплению международных связей, а также установлению межгосударственных контактов.

Главой государства Республики Казахстан Н. А. Назарбаевым в языковой политике обозначен принципиально новый подход: поставлена задача реализации в стране масштабного культурного проекта «Триединство языков», целью которого является массовое овладение казахстанцами тремя языками: казахским, русским и английским. Впервые эта идея была озвучена в октябре 2006 г. на XII сессии Ассамблеи народа Казахстана. В Послании 2007 г. «Новый Казахстан в новом мире» президент страны предложил начать поэтапную реализацию культурного проекта «Триединство языков»: «Казахстан должен восприниматься во всем мире как высокообразованная страна, население которой пользуется тремя языками. Это: казахский – государственный язык, русский – язык межнационального общения и английский – язык успешной интеграции в глобальную экономику» [5].

Идея триединства возникла не просто как новый формат языковой политики, она была выработана в связи с жизненной необходимостью. Казахстан, взяв курс на овладение его гражданами тремя языками, исходит из нынешних реалий – триединство языков будет являться свидетельством конкурентоспособности страны. Знание английского языка сегодня открывает окно в глобальный мир с его потоком информации и инноваций. Овладение английским языком дает возможность обучения за рубежом в лучших вузах мира и создает возможность получения практического опыта в передовых странах планеты. Знание английского языка – это обязательное требование для делового общения и ведения бизнеса в любой точке мира. Следовательно, граждане, свободно владеющие несколькими языками, будут конкурентоспособными личностями как внутри страны, так и за рубежом.

В. Ю. Михальченко в словаре социолингвистических терминов определяет трехязычие как «функционирование трех языков в пределах территориальной общности (государства, региона, города, поселка) и как владение индивидом тремя языками в пределах его коммуникативных потребностей» [8].

Доктор филологических наук, профес-

сор Бахытжан Хасанулы трехязычием называет «попеременное использование трех языков в гетерогенном социуме представителями одного этноса» [10].

Значительную роль в развитии трехязычия в Республике Казахстан сыграло присоединение Казахстана к Болонскому процессу. Согласно принципам Болонской декларации, в Казахстане должна быть реализована система полиязычного образования, при котором наравне с казахским и русским языками должен использоваться и английский язык. Целью Болонского процесса является создание сильной конкурентоспособной системы образования в мире.

По вопросу развития трехязычия в стране существуют различные мнения, в частности, профессор Казахского национального университета им. Аль-Фараби К. Н. Смагулова считает, что вопрос трехязычия «для определенной категории граждан страны, к которой можно отнести относительно небольшой по размерам средний класс, уже решен, поскольку владение несколькими языками для них является важнейшим условием экономической успешности и стабильности. Однако на все население страны проецировать подобный подход еще рано, поскольку государство сразу не сможет обеспечить необходимые ресурсы и соответствующую потребность в подобном рода знаниях» [9]. Известный политолог, депутат Мажилиса Парламента, член Совета Ассамблеи народа Казахстана В. Вишниченко, поддерживая эту идею, считает, что развитие казахского языка имеет «первостепенное значение как языка государственного, поскольку он гарант независимости, залог достойного развития нации. Русский был и остается в перспективе языком межнационального общения. Тем более, он понятен подавляющему большинству жителей страны и распространен во всех сферах. Овладение же английским языком поможет нам активно интегрироваться в международное экономическое и образовательное пространство. Развитие и функционирование в стране трех языков открывает широкие перспективы в развитии нашего общества» [1]. По мнению Е. Ертýсбаева, главной задачей президентской программы «Триединство языков» является «не попытка как-то ущемить казахский язык, а необходимость поднять его конкурентоспособность до уровня русского и английского. Тем более, конкурентный потенциал казахского языка вполне позволяет ставить такие задачи. Наш язык понятен большой группе тюркских народов: узбекам, туркменам, татарам, азербайджанцам, балкарам, карачаевцам, туркам. И казахский язык может стать для этих народов

языком межнационального общения. Языком, на котором будут не только говорить, но и создавать культурные ценности общемирового масштаба» [2]. Великий Абай призывал казахов изучать русский язык, интуитивно понимая, что через русский язык и русскую культуру народ сможет приобщиться к мировой культуре. Так и произошло. В XXI в. перед обществом встают новые задачи: сохраняя верность собственным истокам, развивая родной язык и культуру, народы Казахстана должны встроиться в динамичные общемировые процессы технологического и гуманитарного плана. «Сегодня это возможно посредством английского языка», – считает Е. Ертысбаев.

В условиях многонационального Казахстана предложенное триединство языков является существенным фактором укрепления общественного согласия. При этом следует подчеркнуть, что приоритетное развитие трех языков отнюдь не означает, что другие языки народов Казахстана остаются без внимания. Глава государства неоднократно отмечал, что языки других народов «не стали и никогда не будут пасынками в нашей стране. Мы по-прежнему будем поддерживать политики сохранения и возращения национальных языков и культур наших этносов» [4].

В целях исследования языковой ситуации региона студентами научно-исследовательской группы Вузовской академической лаборатории межкультурных коммуникаций, действующей при Костанайском филиале Челябинского государственного университета, был проведен социолингвистический опрос, который проходил в четыре этапа: в 2007, в 2010, в 2013 и в 2016 гг. Всего было опрошено более 3000 респондентов, проживающих на территории Костанайской области Республики Казахстан. Так, из 16 районов, входящих в состав Костанайской области, нами были охвачены следующие: Сарыкольский, Костанайский, Тарановский, Фёдоровский, Карабалыкский, Карасуский, Наурзумский, Алтынсаринский, Аулиекольский, Амангельдинский районы, а также города Аркалык, Рудный, Лисаковск и Костанай. Опрос проводился не только среди городских, но и сельских жителей, в нем приняли участие представители разных национальностей. Анкета заполнялась анонимно, указывались только возраст, национальность, род деятельности, родной язык и степень владения им.

По данным проведенного исследования, введение в Казахстане трехязычия считают необходимым 66% опрошенных. На основании результатов опроса можно утверждать, что в образовательной системе начался переход от билингвизма к поли-

лингвизму (пока лишь в форме трилингвизма). В послании Президента Республики Казахстан народу Казахстана (от 28 января 2011 г.) глава государства Н. Назарбаев отметил, что «к 2020 году доля населения, владеющего английским языком, должна составлять не менее 20-ти процентов» [6]. Однако 34% опрошенных на вышеуказанный вопрос ответили отрицательно, поэтому едва ли оправдана надежда на быстрое решение этого вопроса.

80% респондентов хорошо владеют именно русским языком и отдают ему предпочтение во всех сферах деятельности. Доля владеющих государственным казахским языком составила 65%. Нововведения в рамках проекта «Триединство языков» ожидаются в период с 2016 по 2020 г., прежде всего в сфере образования. Так, например, с сентября 2016 г. в образовательных учреждениях г. Костаная, а именно в Казахско-турецком лицее, школе имени И. Ал-тынсарина, СШ № 3, ШОД «Озат» и «Назарбаев Интеллектуальной школе», обучение уже ведется на трех языках.

По словам руководителя управления образованием Костанайской области Батимы Даумовой, в новом 2017–2018 уч. г. в школах Костанайской области «откроется 31 класс с преподаванием одного из предметов на английском языке. Экспериментальными станут 7–9-е классы в 19 школах 14 городов и районов области. Преподавать на английском будут один из предметов естественнонаучного цикла: физику, химию, биологию, информатику» [9].

Заместитель руководителя областного управления образования Гульнар Укина отмечает: «Мы изучали те школы, в которых к эксперименту готовы сами ученики и учителя. И конечно, родители. Потому что без письменного согласования с ними мы не можем проводить эксперимент». «Приступить к эксперименту готовы около тысячи учителей, в нашей области – 29. Они прошли переподготовку на специальных курсах. Для них, по сообщениям Минобразования, предусмотрена надбавка к заработной плате» [7].

Естественным образом реформы в среднем образовании сказываются и на работе системы высшей школы. В частности, Костанайский государственный педагогический институт на данный момент уже подготовил два выпуска полиязычных учителей и продолжает работать в этом направлении. «Реальность такова, что мы подключаем английский язык не только в специальных полиязычных группах, но и усиливаем его изучение у студентов всех наших специальностей. С этого учебного года абсолютно все наши выпускники начнут изу-

чать информатику на английском языке. Со следующего года станем включать язык и в другие дисциплины. Естественно, мы будем делать это, только ориентируясь на подготовку наших абитуриентов. И если они окажутся не готовы, то мы не будем сильно ускоряться. Преподаватели наши уже готовы, они ездили на переподготовку в КарГУ им. Букедова и другие вузы страны», – рассказал ректор Костанайского государственного педагогического института Еркин Абиль [7].

Таким образом, в Казахстане на современном этапе в сфере среднего и высшего образования активно начался переход от двуязычия к трехязычию. Согласно данным проведенного нами социолингвистического опроса, можно сделать вывод, что в настоящее время представители старшего поколения не используют в своей речи трехязычие, так как для них английский язык не представляет какой-либо перспективы в ближайшем будущем. Люди среднего возраста (30–45 лет), профессиональная деятельность которых напрямую связана с

коммуникацией, в силу востребованности знания казахского, русского и английского языков, положительно относятся к данному явлению. В отличие от них большая часть представителей молодого поколения, как свидетельствует практика, не владеет государственным (казахским) языком и при этом свободно говорит, пишет и понимает на русском и английском языках, предпочитает изучать английский язык, считая его в наше время более перспективным и востребованным. Отсюда закономерным процессом является желание и способность тех, кто видит свое будущее в неразрывной связи с развитием казахстанского общества, в совершенстве овладеть тремя языками.

Таким образом, при языковом планировании необходимо учитывать тот факт, что двуязычие в Республике Казахстан – естественное явление для всего разновозрастного населения страны, представителей разных национальностей, а трилингвизм сопровождается языковыми изменениями, насаждаемыми «сверху».

ЛИТЕРАТУРА

1. Вишниченко В. Национальное единство – наш стратегический выбор // Костанайские новости. – 2009. – 21 окт. – № 146. – С. 4.
2. Ертсыбаев Е. На родном языке надо думать // Казахстанская правда. – 2008. – 28 февр. – № 43–44. – С. 1–2.
3. На достойном уровне азы английского языка постигают в Костанайской области около 8000 детей // Наша газета : костанайск. обл. еженед. – 2017. – 26 авг.
4. Назарбаев Н. А. Толерантность как фактор мира // Казахстанская правда. – 2006. – 13 июня. – № 147. – С. 1.
5. Послание президента Республики Казахстан Н. А. Назарбаева народу «Новый Казахстан в новом мире» (28 февраля 2007 года) // Послания лидера нации к народу / сост. Г. Т. Танибергеннова, К. Т. Калилаханова, Р. Ж. Алимбеков. – Астана : Күлтегін, 2008. – С. 237–280.
6. Послание Президента Республики Казахстан Н. А. Назарбаева народу Казахстана «Построим будущее вместе!» // Казахстанская правда. – 2011. – 29 янв. – № 33–34. – С. 1–2.
7. Пятьсот школьных классов в Казахстане в этом году приступят к учебе на английском языке // Костанайские новости. – 2017. – 8 авг.
8. Словарь социолингвистических терминов / В. А. Кожемякина, Н. Г. Колесник, Т. Б. Крючкова ; отв. ред. В. Ю. Михальченко. – М. : Ин-т языкознания РАН, 2006. – 312 с.
9. Смагулова К. Н. Языковая ситуация в Казахстане и функционирование русского языка // Русский язык как государственный язык Российской Федерации и как язык межнационального общения в ближнем зарубежье : сб. мат-лов междунар. науч.-практ. конф. / сост.-ред. О. В. Гневэк. – Магнитогорск : МаГУ, 2008. – С. 15–20.
10. Хасанулы Б. Языки народов Казахстана: от стратегии молчания к стратегии развития (социопсихолингвистические аспекты). – Алматы : Арда, 2007. – 384 с.

REFERENCES

1. Vishnichenko V. Natsional'noe edinstvo – nash strategicheskii vybor // Kostanayskie novosti. – 2009. – 21 okt. – № 146. – S. 4.
2. Ertysbaev E. Na rodnom yazyke nado dumat' // Kazakhstanskaya pravda. – 2008. – 28 fevr. – № 43–44. – S. 1–2.
3. Na dostoynom urovne azy angliyskogo yazyka postigayut v Kostanayskoy oblasti okolo 8000 detey // Nasha gazeta : kostanaysk. obl. ezhened. – 2017. – 26 avg.
4. Nazarbaev N. A. Tolerantnost' kak faktor mira // Kazakhstanskaya pravda. – 2006. – 13 iyunya. – № 147. – S. 1.
5. Poslanie prezidenta Respubliki Kazakhstan N. A. Nazarbaeva narodu «Novyy Kazakhstan v novom mire» (28 fevralya 2007 goda) // Poslaniya lidera natsii k narodu / sost. G. T. Tanibergenova, K. T. Kalilakhanova, R. Zh. Alimbekov. – Astana : Kyltegin, 2008. – S. 237–280.
6. Poslanie Prezidenta Respubliki Kazakhstan N. A. Nazarbaeva narodu Kazakhstana «Postroim budushchee vmeste!» // Kazakhstanskaya pravda. – 2011. – 29 yanv. – № 33–34. – S. 1–2.
7. Pyat'sot shkol'nykh klassov v Kazakhstane v etom godu pristupyat k uchebe na angliyskom yazyke // Kostanayskie novosti. – 2017. – 8 avg.

8. Slovar' sotsiolingvisticheskikh terminov / V. A. Kozhemyakina, N. G. Kolesnik, T. B. Kryuchkova ; otv. red. V. Yu. Mikhal'chenko. – M. : In-t yazykoznaniya RAN, 2006. – 312 s.
9. Smagulova K. N. Yazykovaya situatsiya v Kazakhstane i funktsionirovanie russkogo yazyka // Russkiy yazyk kak gosudarstvennyy yazyk Rossiyskoy Federatsii i kak yazyk mezhnatsional'nogo obshcheniya v blizhnem zarubezh'e : sb. mat-lov mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / sost.-red. O. V. Gnevek. – Magnitogorsk : MaGU, 2008. – S. 15–20.
10. Khasanuly B. Yazyki narodov Kazakhstana: ot strategii molchaniya k strategii razvitiya (sotsiopsikholingvisticheskie aspekty). – Almaty : Arda, 2007. – 384 s.

УДК 37.036.5 : 78
ББК 442.0.054.43

ГРНТИ 18.01.39

Код ВАК 13.00.02

Пичугина Людмила Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: milli-pi@yandex.ru.

Овсянникова Оксана Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой искусств, Институт психологии и педагогики, Тюменский государственный университет; 625007, г. Тюмень, проезд 9 Мая, 5; e-mail: sergeiovsiannikov@yandex.ru.

**ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО
КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: культурно-образовательное пространство; культурно-развивающая среда; личностное пространство.

АННОТАЦИЯ. Воспитание культурно образованной, художественно просвещенной, креативной личности, не только обладающей высоким творческим потенциалом, но и стремящейся к его реализации в повседневной жизнедеятельности – важная задача, стоящая перед отечественным образованием на всех его уровнях. Ее решение во многом зависит от соответствующей данной задаче организации окружающего культурного образовательного пространства, культурно развивающей среды. Цель представленных в статье материалов – актуализация проблемы формирования культурно-образовательного пространства, социокультурной среды, ориентированных на создание благоприятных условий для решения поставленной сверхзадачи. Анализируется понятие «культурно-образовательное пространство», трактовка которого основывается на таких базисных положениях, как системность, интегрированность, динамичность, полихудожственный подход, культурно-просветительский и художественно-творческий потенциал. Представлена модель культурно-образовательного пространства (школьного и личностного), в которой выделены следующие основные компоненты: целевой, направленный на воспитание культурно просвещенной личности; концептуальный, базирующийся на сложившихся в условиях конкретной территории культурных традициях, особенностях социокультурного развития (многонациональности, поликонфессиональности), ведущих принципах эстетического воспитания; содержательный и технологический (деятельностно-операциональный), ориентированные на включение разнообразных направлений, форм, видов, технологий культурно-просветительской, художественно-творческой деятельности; валеологический, опирающийся на реализацию валеологического потенциала общения с искусством, занятий художественным, музыкальным творчеством; семейный, во многом определяющий культурное развитие личности с раннего детства; кадровый, педагогический, включающий создание коллектива учителей-единомышленников, нацеленных на культурное просветительство, введение школьников в мир искусства, художественного творчества. Обосновывается необходимость подготовки бакалавров профиля «Музыкальное образование» к работе по формированию и развитию культурно-образовательного пространства, культурно развивающей среды в процессе будущей профессиональной педагогической деятельности.

Pichugina Ludmila Nikolaevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Music Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Ovsyannikova Oxana Alexandrovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Arts, Tyumen State University, Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen, Institute of Psychology and Education, Tyumen, Russia.

**EDUCATION OF AN INDIVIDUAL IN MODERN CULTURAL
AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

KEYWORDS: cultural and educational space; cultural and developmental environment; privacy.

ABSTRACT. Upbringing of well-educated, artistically enlightened and creative individual, who not only has high creative potential, but also aims at its fulfilment in everyday life, is a primary objective for the national education at all levels. The accomplishment of this objective depends on the organization of the surrounding cultural and educational space, and on the cultural and developmental environment. The purpose of the article is to discuss the question of cultural and educational space development, sociocultural environment, that focused on creating a conducive environment to solve the most important task. It examines the concept of "cultural-educational space". The article analyzes the concept of "cultural and educational space", presents the model of cultural and educational space (school and personal), which consists of the following key components: objective (upbringing of a civilized person), conceptual (based on the traditions of the region, socio-cultural structure – multinationality and multi religion), technical and activity-operational (aimed at inclusion of different forms and types of enlightenment and artistic activities), valeological (realization of all the valeological potential of dealing with art), domestic (determining development

of a personality since childhood), pedagogical personnel (uniting teachers having the same views). The article explains the necessity of teaching Bachelors, studying "Music education", to work on the development of cultural and educational space, cultural and developmental environment in the process of the future professional pedagogical activity.

Проходящая в настоящее время модернизация системы отечественного образования, связанная со сложными поисками путей оптимизации различных ее сфер, может быть оправданной и признанной необходимой для прогрессивного развития нашего общества лишь при условии соответствия главной миссии – воспитанию высоконравственной, культурно образованной, граждански пассионарной личности, не только обладающей большим творческим потенциалом, но и направленной на его активную реализацию в повседневной жизнедеятельности (трудовой, образовательной, досуговой и т.д.).

В комплексе обозначенных личностных компонентов важное значение имеет культурная составляющая, проявляющаяся в восприятии поликультурной, полихудожественной картины мира, в наличии потребности в сохранении и развитии культурных традиций, активном вхождении в мир искусства не только с позиций созерцателя и ценителя его высоких образцов, но и в попытках отражения и выражения своих взглядов, жизненных впечатлений в художественно-творческой деятельности (музыкальной, изобразительной, театрально-сценической, хореографической и т.д.).

Совершенно очевидно, что воспитание такой личности – сверхзадача не только школьной системы образования, но и семьи, окружения, средств массовой информации, прогрессивно настроенных объединений в социальных сетях (интернет-пространстве), учреждений дополнительного образования, то есть всего окружающего социума. Таким образом, актуализируется проблема формирования культурно-образовательного пространства, социокультурной среды, создающих благоприятные условия для решения стоящей сверхзадачи.

На необходимость активизации внимания на различных аспектах данной проблемы указывается в исследованиях В. Д. Гатальского (рассмотрение культурно-образовательного пространства как социально-педагогической системы) [2], И. Я. Мурзиной (выявление подходов к организации культурно-образовательного пространства региона) [6], Л. Н. Пичугиной (определение сущности понятия «культурно-образовательное пространство школы, подведение к созданию его вариативной модели») [10], О. П. Тринитатской (обозначение организационно-педагогических условий формирования развивающей среды) [14], А. Л. Сала-

воей (кластерный подход к моделированию культурно-образовательного пространства образовательного учреждения) [11], Н. В. Щиголовой (анализ основных структурных компонентов культурно-образовательного пространства) [16], И. В. Волгиной (роль учреждений дополнительного образования в создании образовательной среды, положительно влияющей на духовное, культурное личностное развитие) [1].

Проецируя ранее предложенное нами определение понятия «школьное культурно-образовательное пространство» [10] в сферу *личностного культурного образовательного пространства*, можно его рассматривать как многоаспектную, сложно организованную, динамичную систему, интегрированную в условия постоянно развивающихся образовательных, культурно-просветительских, художественно-творческих возможностей образовательных учреждений, семьи, территориального культурного кластера, молодежных объединений (в том числе, существующих в социальных сетях, продвигаемых в средствах массовой информации), ориентирующих на приобщение к культурным традициям, постижение полихудожественной картины мира, изучение образцов сокровищницы мирового искусства, реализацию личностного творческого потенциала в процессе культурно-просветительской, художественно-творческой деятельности.

При этом личностное культурно-образовательное пространство и внешнее (внешняя культурная среда) могут быть сопоставимы как микро- и макросистемы, неразрывно связанные между собой, меняющие характер первоопределения: сначала внешняя среда определяет направления художественно-творческого развития, затем личностное пространство становится определяющим в выборе сферы реализации культурного личностно-развивающегося потенциала; в дальнейшем импульс саморазвития и самореализации может менять источник возникновения и продвижения.

Отталкиваясь от разработанной Л. В. Матвеевой интегративной модели воспитания эстетической культуры обучающихся в условиях дополнительного образования общеобразовательной школы [4], можно в модели личностного и школьного культурно-образовательного пространства выделить следующие **компоненты**:

Целевой, направленный на воспитание культурно просвещенной личности, мо-

тивированной и обладающей потребностью в реализации индивидуальных возможностей в художественном творчестве, креативно подходящей к выполнению различных видов деятельности, способной видеть и ценить прекрасное в жизни, окружающей природе, отношениях между людьми, искусстве, культурных традициях своего народа, региона, других народов, проявляющей активный интерес к искусству, занятиям художественно-творческой деятельностью (в том числе, музыкальной деятельностью во всех ее видах и формах).

Концептуальный компонент, учитывающий такие важные для создания и развития культурно-образовательного пространства и культурно-образовательной среды аспекты как:

– сложившиеся в условиях конкретной территории (региона, муниципального образования, района, образовательного учреждения, национальной культурной диаспоры и др.) культурные традиции, опыт проведения культурно-просветительских мероприятий;

– многонациональный состав социума, предполагающий введение в содержание образовательного процесса (в том числе, процесса художественного, музыкального образования), осуществляемой культурно-просветительской деятельности знакомства с художественным творчеством, музыкальной культурой проживающих на данной территории наций и народов; опору на имеющиеся культурные ресурсы сложившейся полиэтнической среды. С этой точки зрения представляют интерес исследования Н. И. Кашиной и В. Б. Новичкова [3; 7]. При этом создание единого культурного пространства, как справедливо отмечает Е. С. Толмачева, является необходимым условием и эффективным средством воспитания у школьников толерантности [13];

– поликонфессиональность современного культурного образовательного пространства, не означающая замыкание в рамках образцов и традиций своей духовной культуры. Наоборот, активизация внимания на воспитании уважительного отношения к культурным традициям народов, проживающих в условиях одного социума, культурно-образовательного пространства, принадлежащих к разным конфессиям, чему способствует знакомство с высокими образцами мирового искусства (в том числе, музыкального искусства), отражающими и религиозные сюжеты;

– организация и развитие культурно-образовательной среды, во многом определяющей значимость культурного образовательного пространства в воспитании культурно просвещенной личности, в соответ-

ствии с ведущими принципами эстетического воспитания. В основе организации культурно-просветительской, художественно-творческой деятельности лежат такие принципиальные ориентиры, как опора на принцип эмоциональной насыщенности, важнейшего элемента и средства эстетического (музыкального) восприятия; учет возрастных и индивидуальных особенностей художественно-творческого развития, опыта художественно-творческой деятельности, проявления когнитивного, операционального и мотивационного компонентов у всех субъектов формируемого и развивающегося культурно-образовательного пространства; системный подход к художественному (музыкальному) образованию в условиях общего школьного образования (Н. Г. Тагильцева) [12]; принцип художественности в подходе к формированию эстетически выстроенной культурно-образовательной среды, способствующей передаче и расширению опыта эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, пронизывающей все стороны повседневной, школьной жизни: от содержания образовательного процесса, форм учебной работы до организации индивидуальной культурно-досуговой деятельности; принцип творческой направленности, связанный с созданием благоприятной атмосферы творческого взаимодействия, способствующей успешной реализации творческих возможностей для всех субъектов культурно-образовательного пространства.

Содержательный компонент модели культурно-образовательного пространства строится на включении в нее разнообразных направлений культурно-просветительской, художественно-творческой деятельности в условиях школьного образования и досуга (музыкальная, изобразительная, хореографическая, театральная деятельность, декоративно-прикладное творчество, творческие объединения, в основе которых лежит интерес к историческим костюмам, истории быта, культурным народным традициям, их воспроизведению и т.д.).

Технологический и деятельностно-операциональный компоненты модели включают поиск, апробацию, выявление эффективности внедрения различных технологий, форм и методов создания единого культурно-образовательного пространства, в котором гармонично развиваются разнообразные направления, формы и виды культурно-просветительской, художественно-творческой деятельности, позволяющие реализовать образовательные, культурные, творческие потребности всех его участников. При этом следует отметить важность единого целостного системного подхода к формированию и развитию культурно-образователь-

льного пространства, выполняющего культурно-просветительские функции, ориентированного на реализацию культурных проектов, программ, внедрение определенных технологий не только в рамках дисциплин образовательного цикла, но в условиях дополнительного школьного образования.

Валеологический компонент является одним из важных ориентиров при формировании культурно-образовательного пространства, культурно-образовательной среды. Развивая ранее высказанное нами (Л. Н. Пичугиной, Э. Б. Ануфриевой) мнение о необходимости усиления внимания к опоре на валеологический потенциал общения с искусством, занятий художественным, музыкальным творчеством, способствующих выстраиванию гармоничных отношений человека с окружающей природой, социумом, единению идеального и реального Я через самореализацию в художественно-творческой (в том числе, музыкальной) деятельности, следует отметить, что без валеологического подхода к формированию культурно-образовательного пространства, культурно-образовательной среды невозможно достигнуть положительных намеченных результатов. Ведь он связан не только с созданием условий для физического оздоровления, но и, что не менее важно, для развития эмоциональной сферы, воспитания культуры чувств, взаимоотношений между членами сообщества [9].

Компонент, связанный с особенностями выстраивания культурно-образовательной среды в условиях **семейного воспитания** – определяющего фактора в культурном развитии личности, начиная с раннего детства и в течение всего жизненного пути (Л. В. Матвеева) [5]. К сожалению, приходится констатировать, что в условиях современной жизни, с ее бешеными темпами, постоянной направленностью и растратой энергии за границами семейного очага, сложившаяся в начале XX в. гармоничная модель семейного воспитания в атмосфере духовного единения в совместном любительском музицировании, чтении, подготовке и демонстрации домашних сценических этюдов, постановок, «живых картин» и т.д. уступила место просмотру бесконечных телевизионных программ – «клонов» (старшее поколение), общению в соцсетях, компьютерным играм (младшее поколение), краткому общению на обыденные «дежурные» темы, не связанные с культурным просветительством, самообразованием, получением радости от общения в совместном творческом взаимодействии.

В условиях сложившейся в массовой практике семейного воспитания большей направленности на достижение успехов в

школьном обучении наблюдается проявление дефицита внимания к формированию культурно просвещающей и развивающей личность ребенка домашней среды. Однако следует заметить, что выполнению этой важной миссии семейного воспитания молодых родителей не готовят ни школа, ни вуз. Данная проблема очень редко освещается и в средствах массовой информации.

Таким образом, возведение семьи в ранг главного, определяющего фактора воспитания культурно просвещенной, творчески направленной личности, остается одной из актуальнейших проблем в государственной социальной и образовательной политике.

И наконец, компонент, от которого зависит все – постановка задач, определение стратегии и тактики, выбор направлений, форм, средств организации деятельности по формированию всего культурного, образовательного территориального кластера, культурно-образовательной среды школы, учреждений дополнительного образования, привлечение семейного воспитательного потенциала – **педагогический** коллектив, состоящий из учителей, не только прекрасно знающих свой предмет, методику его преподавания, но личностей – интеллектуалов в высоком смысле этого слова, культурно образованных, творчески одаренных, понимающих, насколько важно создание динамичной культурно-образовательной среды, в которой царит атмосфера, пропитанная уважением к каждому ученику, его профессиональным, национальным истокам, верой в его яркую, неповторимую индивидуальность, наличие способностей к художественно-творческому самовыражению.

Успех в формировании такой учебно-развивающей, воспитывающей среды во многом зависит от включенности в этот сложный культурно-образовательный процесс всех педагогов школы, независимо от того, какой предмет является сферой их профессиональной деятельности: входит ли он в область искусства, гуманитарной, естественнонаучной составляющей общего образовательного цикла. Важно, чтобы каждый учитель не только сам был культурно просвещенной личностью, но и проявлял активное стремление в разработке и реализации общешкольных культурно-просветительских программ, привлечении учащихся и их родителей к проводимым в рамках школы, микрорайона, города культурно-просветительским проектам.

В создании такого коллектива педагогов-единомышленников определяющую роль должны сыграть педагоги, чья профессиональная деятельность, в первую очередь, нацелена на культурное просветительство,

введение школьников в мир искусства, художественного творчества. Учителя, представляющие образовательную область «Искусство» – учителя музыки, изобразительного искусства, педагоги дополнительного музыкального образования – своего рода миссионеры, чей профессиональный труд направлен на служение высокой гуманистической идее – воспитанию основ художественной (в том числе, музыкальной) культуры личности через художественно-музыкальное просветительство, активизацию творческих возможностей посредством включения в различные виды художественно-творческой деятельности.

Но насколько готовы к решению проблем организации культурно-образовательного пространства, культурно-образовательной среды в условиях образовательных учреждений, семейного воспитания, разработке стратегии культурно-просветительской деятельности выпускники-бакалавры, обучающиеся по ОПОП 4.03.01 – Педагогическое образование: профиль «Музыкальное образование»? Ответ на этот вопрос обретает особо актуальное звучание в связи с тем, что среди значимых в подготовке бакалавров данного профиля ориентиров в Федеральном государственном образовательном стандарте выделено формирование готовности у выпускников решать профессиональные задачи, связанные с изучением и формированием культурно-просветительских потребностей детей и взрослых, с активной деятельностью по разработке и реализации культурно-просветительских программ и проектов (в том числе, музыкально-просветительских, художественно-творчески развивающих), способствующих созданию и развитию внешнего и внутреннего (личностного) куль-

турно-образовательного пространства [15].

По результатам бесед со студентами – будущими педагогами-музыкантами видно, что большинство из них имеют весьма ограниченные представления о том, что следует понимать под определением «культурно-образовательное пространство», какие компоненты ложатся в основу его формирования, в чем специфика их конкретизации в определенных территориальных, национальных, социальных условиях, как следует учитывать особенности культурно-образовательного пространства, среды при планировании образовательной деятельности на уроках и занятиях в школе и учреждениях дополнительного образования. Наконец, для того чтобы органично вводить в содержательный компонент культурно-образовательного пространства, культурно-образовательной среды образцы произведений искусства, представляющего разные народы и конфессии, надо владеть не только общекультурной, художественной, музыкальной информацией, но и определенными подходами к бережному, умелому, грамотно методически выстроенному включению художественных артефактов в культурно-образовательный процесс. Таким образом, воспитание педагогов-музыкантов, компетентных в области разработки, организации, осуществления культурно-образовательных, музыкально-просветительских проектов, программ, органичного их включения и продвижения в культурно-образовательном пространстве школы, является важной задачей подготовки студентов в процессе обучения в педагогическом вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волгина И. В. Роль дополнительного образования в организации образовательной среды учащихся // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 1. – С. 87–91.
2. Гагальский В. Д. Культурно-образовательное пространство как социально-педагогическая система // Педагогика. – 2009. – № 3. – С. 52–57.
3. Кашина Н. И. Методика освоения школьниками традиционных культурных и художественных ценностей (на материале музыкальной культуры казачества Урала) // Дирижерско-хоровая и методическая подготовка студентов – бакалавров профиля «Музыкальное образование в педагогическом вузе»: сб. науч. трудов / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – С. 31–39.
4. Матвеева Л. В. Психолого-педагогические аспекты музыкального и художественного образования: монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2007. – 132 с.
5. Матвеева Л. В. Изучение семейных стратегий музыкального образования детей студентами – бакалаврами педвуза // Дирижерско-хоровая и методическая подготовка студентов – бакалавров профиля «Музыкальное образование в педагогическом вузе»: сб. науч. трудов / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – С. 57–65.
6. Мурзина И. Я. Региональное культурно-образовательное пространство: структура, функции, социально-культурный потенциал: монография. – М.: Перо, 2014. – 197 с.
7. Новичков В. Б. Столичный мегаполис как полиэтническая и поликультурная среда // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 83–87.
8. Пичугина Л. Н. Валеологические аспекты подготовки будущих учителей музыки // Казанская наука. – 2015. – № 9. – С. 176–179.
9. Пичугина Л. Н., Ануфриева Э. Б. Валеологическое воспитание школьников в процессе певческой деятельности // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 2. – С. 82–87.
10. Пичугина Л. Н. Культурно-образовательное пространство школы: теоретические аспекты разви-

тия в современных условиях // Казанская наука. – 2016. – № 9. – С. 97–100.

11. Салаева А. Л. Моделирование культурно-образовательного пространства общеобразовательного учреждения на основе кластерного подхода : дис. ... канд. пед. наук. – Чебоксары : Чувашский гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева, 2015. – 148 с.

12. Тагильцева Н. Г. Общее музыкальное образование: системность или событийность // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 4. – С. 116–121.

13. Толмачева Е. С. О роли культурного пространства школы в формировании и развитии толерантности сознания учащихся // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 9. – С. 99–109.

14. Тринитатская О. П. Формирование развивающей среды общеобразовательного учреждения // Педагогика. – 2009. – № 3. – С. 45–52.

15. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») : утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 4 декабря 2015 г. № 1426.

16. Щиголева Н. В. Структура культурно-образовательного пространства [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://library.by/portalus/modules/pedagogics/referat_readme.php?archive&id=1107802544&start_from&subaction=showfull&ucat=1.

REFERENCES

1. Volgina I. V. Rol' dopolnitel'nogo obrazovaniya v organizatsii obrazovatel'noy sredy uchashchikhsya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2017. – № 1. – С. 87–91.

2. Gatal'skiy V. D. Kul'turno-obrazovatel'noe prostranstvo kak sotsial'no-pedagogicheskaya sistema // Pedagogika. – 2009. – № 3. – С. 52–57.

3. Kashina N. I. Metodika osvoeniya shkol'nikami traditsionnykh kul'turnykh i khudozhestvennykh tsenostey (na materiale muzykal'noy kul'tury kazachestva Urala) // Dirizhersko-khorovaya i metodicheskaya podgotovka studentov – bakalavrov profilya «Muzykal'noe obrazovanie v pedagogicheskom vuze» : sb. nauch. trudov / Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2015. – С. 31–39.

4. Matveeva L. V. Psikhologo-pedagogicheskie aspekty muzykal'nogo i khudozhestvennogo obrazovaniya : monografiya / Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2007. – 132 s.

5. Matveeva L. V. Izuchenie semeynykh strategiy muzykal'nogo obrazovaniya detey studentami – bakalavrami pedvuza // Dirizhersko-khorovaya i metodicheskaya podgotovka studentov – bakalavrov profilya «Muzykal'noe obrazovanie v pedagogicheskom vuze» : sb. nauch. trudov / Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2015. – С. 57–65.

6. Murzina I. Ya. Regional'noe kul'turno-obrazovatel'noe prostranstvo: struktura, funktsii, sotsial'no-kul'turnyy potentsial : monografiya. – М. : Pero, 2014. – 197 s.

7. Novichkov V. B. Stolichnyy megapolis kak polietnicheskaya i polikul'turnaya sreda // Pedagogika. – 1997. – № 4. – С. 83–87.

8. Pichugina L. N. Valeologicheskie aspekty podgotovki budushchikh uchiteley muzyki // Kazanskaya nauka. – 2015. – № 9. – С. 176–179.

9. Pichugina L. N., Anufrieva E. B. Valeologicheskoe vospitanie shkol'nikov v protsesse pevcheskoy deyatel'nosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2017. – № 2. – С. 82–87.

10. Pichugina L. N. Kul'turno-obrazovatel'noe prostranstvo shkoly: teoreticheskie aspekty razvitiya v sovremennykh usloviyakh // Kazanskaya nauka. – 2016. – № 9. – С. 97–100.

11. Sалаева А. Л. Моделирование культурно-образовательного пространства общеобразовательного учреждения на основе кластерного подхода : дис. ... канд. пед. наук. – Чебоксары : Чувашский гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева, 2015. – 148 с.

12. Tagil'tseva N. G. Obshchee muzykal'noe obrazovanie: sistemnost' ili sobyitnost' // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 4. – С. 116–121.

13. Tolmacheva E. S. O roli kul'turnogo prostranstva shkoly v formirovani i razvitii tolerantnosti soznaniya uchashchikhsya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 9. – С. 99–109.

14. Trinitatskaya O. P. Formirovanie razvivayushchey sredy obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya // Pedagogika. – 2009. – № 3. – С. 45–52.

15. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikatsiya (stepen') «bakalavr») : utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii 4 dekabrya 2015 g. № 1426.

16. Shchigoleva N. V. Strukturа kul'turno-obrazovatel'nogo prostranstva [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://library.by/portalus/modules/pedagogics/referat_readme.php?archive&id=1107802544&start_from&subaction=showfull&ucat=1.

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 372.800.4:371.315.7
ББК 4426.32-268.4

УДК 372.800.4:371.315.7
ББК 4426.32-268.4

ГРНТИ 14.25.07

Новиков Максим Юрьевич,

соискатель, Институт математики, физики, информатики и технологий, Уральский государственный педагогический университет; 620075, ул. К. Либкнехта, 9; e-mail: nm0105@ua.ru.

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ НА ОСНОВЕ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: мобильное обучение; мобильные технологии; мобильные устройства; методика обучения информатике в школе.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются методы обучения информатике в школе на основе применения мобильных устройств (смартфонов, планшетов и других переносных компьютеров) и облачных технологий, обеспечивающих информационный обмен между обучающимися и учителем. Исходя из дидактических задач, возникающих в процессе обучения, предлагаются соответствующие методы обучения, ориентированные на работу обучающихся с различной по типу информацией и освоением программных продуктов с помощью мобильных устройств. Учитывая предметную специфику дисциплины «Информатика и ИКТ» в школе, предлагаются методы обучения, направленные на развитие алгоритмического мышления и формирование базовых умений разработки программных продуктов с применением мобильных устройств. В части изучения и развития навыков работы с программными продуктами предлагается использование мобильного устройства в качестве второго экрана для удобного доступа к электронной инструкции, например, в форме скринкаста. В рассматриваемых методах обучения детализируются такие их компоненты, как цель и условия применения метода, деятельность учителя и обучающегося, способ контроля результата и критерий его достижения. Для организации совместной деятельности обучающихся как в аудиторной, так и во внеаудиторной работе предлагается использование облачных технологий, которые помимо этого позволяют использовать облачное хранилище для размещения электронных материалов курса и его сопровождения. Исходя из многообразия методов обучения и дидактических задач, делается вывод о целесообразности их систематизации, разработки принципов построения системы методов обучения и апробации в реальном учебном процессе.

Novikov Maksim Yurevich,

Competitor for a Degree, Institute of Mathematics, Physics, Informatics and Technology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

TEACHING METHODS OF COMPUTER SCIENCE BASED ON MOBILE TECHNOLOGIES

KEYWORDS: mobile learning; m-learning; mobile technology; mobile device; methods of teaching computer Science at school.

ABSTRACT. The article discusses the methods of teaching informatics at school through the use of mobile devices (smartphones, tablets and other portable computers) and cloud technologies, providing communication between students and teachers. On the basis of didactic challenges in the learning process, appropriate teaching methods aimed at teaching students to deal with different type of information and the mastering of software products using mobile devices are recommended. Taking into account the specifics of the discipline "Informatics and ICT" at school, the article suggests methods of learning aimed at the development of algorithmic thinking and acquisition of basic skills of software development with the use of mobile devices. In the part of studying and development of skills of work with software products, we suggest using mobile devices as a second screen for convenient access to instruction. The abovementioned teaching methods include such components as the purpose and conditions of application of the method, activities of teacher and learner, the method of control of result and a criteria of its achievement. To organize joint work of students both in the classroom and in extracurricular work, it is convenient to use cloud technologies, which allow you to use cloud storage to keep electronic educational materials of the course there. Based on the variety of teaching methods and didactic challenges, the conclusion about the appropriateness of their systematization, developing principles of formation the system of methods of training and testing in real teaching process has been made.

Постановка проблемы

Мобильные устройства и облачные технологии проникают во все сферы человеческой деятельности. С помо-

щью персональных мобильных устройств значительно повышается оперативность доступа к информации благодаря наличию модуля подключения к сети Интернет, а их функциональные возможности подчас пре-

вышают возможности стационарных компьютеров за счет встроенных фото- и видеокамер, микрофона, датчика наклона, средств геолокации и других. В обществе меняется приоритет от «важно знать» к «важно иметь доступ к информации». Однако в школе до сих пор принято «учить запоминать», а не работать с информацией. В то же время мобильные устройства являются наиболее удобным средством доступа к информации за счет небольших размеров и высокой функциональности. Таким образом, становится актуальным вопрос обучения информатике с учетом тенденций развития информационно-коммуникационных технологий, и в частности, мобильных и облачных.

В нашей предыдущей работе [12] на основе зарубежного и отечественного опыта была проанализирована целесообразность применения мобильных технологий на уроках информатики, в том числе при использовании электронной почты, систем мобильного опроса и контроля, микроблога, дополненной реальности, других технологий и сервисов. Исходя из особенностей и преимуществ мобильных устройств перед стационарными компьютерами, были предложены другие варианты их применения при обучении информатике:

- использование мобильного устройства в качестве второго экрана;
- мобильное устройство как средство для выполнения практических работ;
- мобильное устройство как инструмент напоминания и повторения учебного материала.

Поскольку в настоящий момент слабо развиты теоретические подходы к использованию мобильных устройств на уроках информатики, а их значение и роль в жизни современного человека повышается, становится актуальным вопрос выявления и разработки методов обучения на основе мобильных технологий.

Дидактические задачи, решаемые с помощью мобильных технологий

Соглашаясь с мнением Б.Е. Стариченко о том, что применение любых информационных образовательных технологий, и в том числе мобильных, определяется их дидактической целесообразностью [16], рассмотрим возможные задачи и направления использования мобильных устройств в учебном процессе.

Задача расширения форм представления учебного материала и повышения наглядности

Одной из современных и перспективных форм представления учебного материала является дополненная реальность. Рассматривая использование технологии до-

полненной реальности как инструмента обучения, исследователи отмечают, что он «дает учащимся возможность увидеть окружающий мир по-новому и заняться реальными проблемами в том контексте, с которым они уже связаны» [28, с. 86]. Несмотря на развитие технологий и технических возможностей смартфонов, использование приложений дополненной реальности в обучении затруднительно по нескольким причинам [21]:

- когнитивная перегрузка (согласно исследованию [29], учащиеся часто перегружены сложностью учебной деятельности);
- система школьного обучения слабо совместима с технологией дополненной реальности; сложна система оценивания достижений обучающихся;
- эффективность применения приложений дополненной реальности сильно зависит от навыков учителя [30];
- технические проблемы [22].

Таким образом, для эффективного использования инструментов дополненной реальности необходимо разработать такой метод представления материалов, который не потребует от учителя значительных трудовых затрат, будет в достаточной степени простым и доступным на любых современных мобильных устройствах.

Одной из особенностей мобильных устройств является их способность воспроизводить различный контент (фотографии, анимацию, видео- и аудиофайлы, текст, 3D-изображения и др.), что позволяет диверсифицировать способы подачи учебного материала курса.

Таким образом, мобильные устройства открывают перед учителем новые возможности представления учебного контента, его размещения и распространения.

Задача организации игровой формы обучения

Игровые технологии и «геймификация» процесса обучения находят новые пути развития через использование мобильных устройств в качестве технической платформы. Сценарии использования такого формата обучения характеризуются как включением учителя непосредственно в игровой процесс [24], так и автономностью преподавателя и учащихся [26]. Включение игровой формы обучения с использованием мобильных устройств может способствовать достижению более высоких образовательных результатов [20] за счет повышения мотивации [19].

Исследование досуговых потребностей и предпочтений подростков показало, что квест является одним из самых популярных жанров компьютерных и интернет-игр [6]. Квест (от англ. *quest* – поиск) – это жанр

игр, требующих от игрока решения умственных задач для продвижения по сюжету. По степени реальности квесты подразделяют на реальные и виртуальные. Участники квестов в качестве привлекательной стороны такой формы игровой деятельности отмечают способствование развитию логики, внимания, интеллекта [18].

Для повышения учебной мотивации обучающихся и организации групповой исследовательской деятельности нередко используют веб-квесты определяя их как:

– деятельность, ориентированную на потребности, когда часть или вся информация, с которой взаимодействуют обучающиеся, поступает из ресурсов Интернета [31];

– проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета [2, с. 262];

– Веб-проект, при этом часть или вся информация, с которой работает учащийся, может находиться на различных веб-сайтах [3].

Исследователями отмечается, что ключевым элементом квеста является список ссылок на ресурсы, которые необходимы для выполнения задания и подбираются преподавателем заранее [17, с. 90]. По продолжительности работы с квестом выделяют кратковременные и долговременные, при этом независимо от типа квеста, он имеет определенную структуру [25, с. 110]:

- Введение. На данном этапе учащиеся должны понять, что они будут учить и делать в ходе выполнения квеста. Учитель предлагает сценарий, историю или задачу по определенной теме таким образом, чтобы заинтересовать учащихся.

- Задание. Это основной этап любого квеста. Учитель предлагает заранее разработанное задание для работы по теме, включающее вопросы и подвопросы. Задание должно быть реалистичным, выполнимым и способствовать раскрытию основной учебной темы. Подзадания должны быть проще основного задания и касаться его отдельных аспектов.

- Процесс. Учащиеся получают инструкцию выполнения задания и выполняют его по предложенным стадиям.

- Ресурсы. Учащиеся получают адреса сайтов в сети Интернет, которые рекомендованы учителем для выполнения задания по теме.

- Оценка результативности. На этом этапе учащиеся имеют возможность оценить свои результаты работы, сравнить их с результатами работы одноклассников. Учитель делает свои комментарии по поводу работы учащихся.

- Вывод. Данный этап необходим для того, чтобы учащиеся сравнили получен-

ный результат с заданной в начале работы целью. Также на данном этапе необходимо осознание учащимися возможности использования полученных знаний и навыков в других областях деятельности [11, с. 149].

Предложенные определения и структура веб-квеста объясняет, каким образом используются веб-технологии, однако остается нераскрытым понятие квеста как игрового жанра.

Во-первых, игровая деятельность, как правило, предполагает наличие интересной, необычной, оригинальной идеи в качестве завязки для основного сюжета. Однако в рассмотренной выше структуре образовательного веб-квеста уровень мотивации на этапе введения зависит от мастерства учителя, так как его роль – предложить тему или задачу обучающимся. Во-вторых, квест как игровой жанр предполагает многовекторность развития событий, в то время как предложен линейный (пошаговый) алгоритм достижения целей. В-третьих, игры обладают системой поощрения игрока, а сравнение результатов работы обучающихся и их оценка учителем не является таковым средством. Исходя из этого предложенные определения веб-квеста раскрывают и уточняют понятие «веб-проект», выполняемый обучающимися совместно или индивидуально по учебным темам посредством технологий сети Интернет и веб-ресурсов.

Таким образом, для реализации игровой формы обучения необходимо использовать сервисы, которые позволят моделировать игровую ситуацию независимо от предметной составляющей, что даст возможность учителю сфокусироваться на содержании игры, а не на сюжете.

Задача повышения наглядности и интерактивности инструкций о работе с программными продуктами

Одной из содержательных ветвей курса «Информатика и ИКТ» в школе является развитие навыков работы с программными продуктами. Использование мобильных устройств в данном случае позволяет не только снизить эмоциональное напряжение, которое возникает при переключениях между окнами инструкции и изучаемым компьютерным приложением, а также расширить применение различного контента (например, вместо текстовых инструкций – использование видеороликов). Так, например, технологии видеоклипов, скринкастов позволяют разнообразить способы представления учебного материала и организовать процесс освоения программных средств и приложений в новой форме, предлагая ряд дидакти-

ческих преимуществ [14].

Таким образом, возникает задача разработки обучающего контента, адаптированного под мобильные устройства, и выбора соответствующего метода обучения.

Задача организации системы опроса и тестирования

Зарубежные исследования, описывающие опыт использования мобильных систем опроса в классе, призывают использовать возможности смартфонов обучающихся вместо применения запретительных мер [23]. К преимуществам использования мобильных систем опроса относят следующие [27]:

- повышение интерактивности в классе (учащиеся становятся более внимательными к процессу обучения, повышается их вовлеченность, организуется взаимодействие и обратная связь);

- использование такой системы в классе – необычный и интересный для учащихся опыт;

- возможность проведения анонимного голосования;

- простота использования;

- использование системы мобильного опроса вносит современный технический компонент в процесс обучения;

- преподаватель получает возможность своевременно фиксировать уровень понимания учебного материала обучающимися, что позволяет корректировать ход занятия.

В ходе апробации систем мобильного опроса исследователи выявили ряд недостатков их применения в обучении, которые связаны с тем, что [27]:

- может произойти технический сбой;

- отсутствуют открытые вопросы (всегда есть варианты ответов);

- некоторые учащиеся не воспринимают опрос серьезно;

- использование мобильного может отвлекать обучающегося;

- голосование с использованием мобильных устройств отнимает время на уроке.

Другой подход при организации мобильного опроса заключается в использовании возможностей смартфона учителя считывать индивидуальные карточки обучающихся. В этом случае наличие у учеников смартфонов и Интернета не является обязательным условием. Учитель сам может формировать карточки и назначать их своим классам. Опыт практического использования подобной системы опроса показал, что такой подход имеет ряд преимуществ в условиях недостаточной технической оснащённости школы [8].

Таким образом, для успешной организации опроса или тестирования необходимо выбрать наиболее удобный и эффективный сервис, подготовить соответствующий контент и организовать дея-

тельность учащихся.

Задача обучения основам алгоритмизации и программирования

Мобильное устройство по своей сути представляет собой портативный компьютер, подчас превосходящий возможности школьных компьютеров, поэтому на уроках информатики мобильные устройства могут применяться как средства для выполнения практических работ (например, при изучении тем, связанных с сетью Интернет, технологиями передачи и поиска информации).

Исследователи отмечают, что «сегодня учитель информатики имеет уникальные возможности формирования познавательного интереса школьников в процессе обучения программированию, прежде всего, благодаря широкому спектру используемых программных сред. Так, например, на уроках информатики при изучении программирования педагогами активно используются визуальные среды программирования (Scratch, Kodu, Alice и др.), ориентированные на разработку «настольных» приложений, что, безусловно, вызывает большой интерес у школьников, но не удовлетворяет его полностью. Это можно объяснить тем, что помимо компьютеров обучающиеся все больше используют мобильные устройства» [7, с. 2]. Помимо этого, целесообразным представляется использование таких методических подходов, которые обеспечивали бы логическую связь и преемственность тем курса, связанных с освоением программных продуктов и основ алгоритмизации [15].

Таким образом, для повышения познавательного интереса школьников необходимо использовать метод обучения программированию, при котором мобильные устройства могут применяться в качестве целевых платформ (наряду с персональными компьютерами).

Задача развития навыков работы с программными средствами

Одной из важнейших составляющих курса информатики в школе является развитие навыков работы с различными программными продуктами и информационными системами. В школьном курсе информатики традиционно компьютерные лабораторные практикумы занимают значительную долю по сравнению с работой в мобильных приложениях, вопреки широкому распространению мобильных устройств.

Таким образом, целесообразно выстроить систему методов обучения, направленную на развитие навыков рабо-

ты с программными средствами на основе мобильных устройств.

Задача организации проектной деятельности

Мобильные устройства являются, с одной стороны, предметами изучения дисциплины «Информатика и ИКТ», а с другой – выступают в роли целевых платформ при работе над научно-исследовательскими проектами обучающихся. Активное распространение мобильных технологий и устройств в современном обществе отражает актуальность разработки программных продуктов для них. А наличие собственных смартфонов у обучающихся способствует повышению внутренней заинтересованности и личностной мотивации в разработке новых программ для своего устройства.

Таким образом, перспективным направлением работы становится проектная деятельность в рамках разработки приложений для мобильных платформ.

Задача организации самостоятельной и групповой работы обучающихся

Использование мобильных устройств в рамках самостоятельной работы обучающихся предоставляет широкие возможности работы с информацией различного вида. Так как смартфон в большинстве случаев включает в себя модуль геолокации, фото- и видеокамеру, микрофон и аудиодинамик, а также обладает встроенными средствами работы с различными видами информации, перед обучающимися открываются широкие возможности использования мобильного устройства как инструмента при выполнении самостоятельной работы (как аудиторной, так и внеаудиторной). Благодаря облачным технологиям, в ходе решения учебных задач смартфон также может выступать в роли средства общения как между группой обучающихся, так и учителем.

В условиях недостаточной оснащенности школ или вследствие отсутствия у обучающихся персональных компьютеров мобильное устройство предлагает те же возможности, так как является по своей сути миниатюрным компьютером. Таким образом, выполнение практических и самостоятельных работ по дисциплине «Информатика и ИКТ» зачастую может быть организовано как с применением стационарного персонального компьютера, так и с помощью мобильных устройств.

Таким образом, при реализации методов обучения, направленных на самостоятельную работу обучающихся, необходимо использовать коммуникационные возможности мобильных устройств.

Перечисленные дидактические задачи

могут быть решены с помощью соответствующих методов обучения, на описании которых остановимся более подробно.

Методы обучения информатике на основе мобильных технологий

Обучение как процесс взаимодействия обучающего и обучающихся ставит перед собой целью передачу совокупности накопленных знаний, опыта и приемов деятельности, включенных в содержание образования, а также развитие индивидуальности и социализации личности. Исходя из целей и задач обучения, а также учебных возможностей обучающихся по усвоению знаний, исследователями предложены различные варианты определения понятия «метод обучения». Обобщение определений, приведенных в работах Ю. К. Бабанского [1], И. Я. Лернера [9], М. И. Махмутова [10, с. 62], М. Н. Скаткина [4, с. 151], позволяет выделить следующий компонентный состав метода обучения:

- цель применения метода;
- условия применения;
- деятельность учителя;
- деятельность учащегося;
- способ контроля результата и критерий его достижения.

Современные информационные технологии, в том числе мобильные и облачные, предоставляют новые возможности по организации взаимодействия между участниками процесса обучения. Таким образом, мобильные технологии оказывают влияние на методы обучения, так как предоставляют новые средства для организации деятельности как учителя, так и ученика, изменяя механизм движения ученика к цели. Технологическая основа оказывает влияние на реализацию метода обучения, соответственно, описать метод обучения – значит описать следующие составляющие:

- дидактическую цель;
- технологическую основу;
- порядок действий педагога;
- порядок действий обучающегося;
- критерий достижения цели.

Большая часть рассматриваемых далее методов обучения на основе мобильных технологий могут применяться не только на уроках информатики. Однако предметная специфика дисциплины «Информатика и ИКТ» в школьном курсе ставит перед учителем ряд характерных для нее решаемых дидактических задач. Рассмотрим методы обучения на основе мобильных технологий в их связи с решаемыми дидактическими задачами (таблица 1).

Метод визуального программирования

Инструменты визуального программирования позволяют развивать навык алго-

ритмического мышления школьников на основе знания элементарных основ. Использование мобильной платформы при разработке программ является мотивирующим фактором для обучающихся, так как отражает тенденцию развития ИТ-сферы [7].

Цель применения метода:

– развитие алгоритмического мышления и навыков программирования. Повышение уровня мотивации к изучению основ программирования.

Таблица 1

Связь методов обучения на основе мобильных технологий с дидактическими задачами

Дидактическая задача	Метод обучения
Задача расширения форм представления учебного материала и повышения наглядности	<ul style="list-style-type: none"> • Метод образовательного QR-квеста • Метод интерактивного видео
Задача организации игровой формы обучения	<ul style="list-style-type: none"> • Метод мобильных викторин • Метод образовательного QR-квеста • Метод веб-квеста
Задача повышения наглядности и интерактивности инструкций о работе с программными продуктами	<ul style="list-style-type: none"> • Метод подкастов, скринкастов • Метод интерактивного видео
Задача организации системы опроса и тестирования	<ul style="list-style-type: none"> • Методы мобильного опроса и голосования • Метод мобильных викторин
Задача обучения основам алгоритмизации и программирования	<ul style="list-style-type: none"> • Метод визуального программирования
Задача развития навыков работы с программными средствами	<ul style="list-style-type: none"> • Метод подкастов, скринкастов • Метод интерактивного видео
Задача организации проектной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> • Метод визуального программирования • Метод проектов • Метод облачного исследования
Задача организации самостоятельной работы обучающихся	<ul style="list-style-type: none"> • Метод подкастов
Задача организации совместной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> • Метод облачного исследования
Задача освоения мобильных технологий	<ul style="list-style-type: none"> • Метод мобильного поиска • Метод интерактивного видео • Метод подкастов, скринкастов

Условия применения метода: наличие компьютерных устройств (мобильных или стационарных), доступ к сети Интернет.

Деятельность учителя:

– составление учебных заданий (или их трансформация с учетом особенностей визуального программирования для мобильных устройств);

– помощь и консультирование обучающихся в ходе самостоятельной работы;

– проверка выполнения заданий.

Деятельность ученика:

– выполнение практических работ в

среде визуального программирования, где целевая платформа – мобильное устройство.

Способ контроля результата и критерий его достижения:

– выполнение самостоятельных и творческих заданий;

– использование приобретенных навыков в проектно-исследовательской деятельности обучающихся.

Методы мобильного опроса и голосования

Сервисы мобильного опроса позволяют проводить тестирование или формирующее

оценивание и дают возможность получить данные от всего класса, а не отдельных обучающихся. Мгновенная обратная связь позволяет в режиме реального времени отслеживать достижения или затруднения в изучении материала каждым учеником.

Цель применения метода:

– аудиторный и внеаудиторный контроль знаний. Создание дискуссии на основе результатов опроса.

Условия применения метода:

– программное обеспечение мобильного опроса на устройствах обучающихся, или
– наличие доступа к облачным формам опроса, или

– индивидуальные карточки для ответов.

Деятельность учителя:

– подготовка базы вопросов;
– планирование последовательности выдачи вопросов;

– контроль за ходом опроса.

Деятельность ученика:

– формирование собственного ответа на поставленные вопросы на основе изученного материала и собственных суждений.

Способ контроля результата и критерий его достижения:

– вовлечение обучающихся в процесс голосования;

– фиксация уровня подготовки обучающихся в режиме реального времени;

– возможность мгновенного обсуждения результатов опроса.

Метод мобильного поиска

Поиск и работа с информацией различного характера являются одними из важнейших навыков современного специалиста любого профиля. Мобильные устройства с доступом к Всемирной паутине открывают дополнительные возможности поиска информации благодаря тому, что помимо текстового запроса может использоваться голосовой и графический поисковый запрос. Содержание предмета «Информатика и ИКТ» направлено, в частности, на развитие навыков работы с современными информационными технологиями и программными продуктами. Исходя из этого предпочтительнее поощрять использование мобильных устройств в образовательных целях, а не запрещать их.

Цель применения метода:

– освоение работы с информационно-коммуникационными технологиями. Усвоение новой информации.

Условия применения метода:

– наличие доступа к интернет-ресурсам и сервисам поиска.

Деятельность учителя:

– создание проблемных ситуаций, требующих нахождения дополнительной информации для их решения.

Деятельность ученика:

– выбор оптимальных способов и сервисов поиска;

– осуществление поиска решения проблемы или вопроса.

Способ контроля результата и критерий его достижения:

– освоение обучающимися технологии мобильного поиска.

Метод проектов

Мобильные устройства и облачные технологии позволяют организовать проектную деятельность на новом уровне, так как предоставляют как новые инструменты, которые всегда под рукой, так и удобную организационную форму. Так, например, в большинство смартфонов встроены такие инструменты, как компас, навигатор, карта, фотоаппарат, фонарик и другие. В свою очередь, облачная организация хранения данных позволяет осуществлять мгновенный обмен информацией между группой обучающихся и учителем. Кроме этого разработка мобильных приложений представляет большой интерес для обучающихся, так как их распространение носит широко-масштабный характер.

Цель применения метода:

– выполнение индивидуальных и групповых проектно-исследовательских работ.

Условия применения метода:

– наличие мобильных устройств как целевых платформ;

– наличие механизмов дистанционного взаимодействия между обучающимися и учителем.

Деятельность учителя:

– организация проектно-исследовательской деятельности обучающихся;

– оказание помощи учащимся на пути достижения поставленных целей проектной работы.

Деятельность ученика:

решение проектных и исследовательских задач (как индивидуально, так и в рамках групповой работы).

Способ контроля результата и критерий его достижения:

– участие обучающихся в разработке научно-исследовательских проектов, связанных с мобильными технологиями.

Метод подкастов

Методы видеокастов и скринкастов позволяют обучающимся, с одной стороны, знакомиться с программными продуктами в индивидуальном темпе, останавливаясь и возвращаясь на проблемные участки, а с другой стороны – создавать собственные отчеты в форме подкастов, проявляя творческие способности. Использование подкастов вносит разнообразие в процесс обучения, тем самым повышая мотивацию учащихся к изучению содержания курса.

Цель применения метода:

– развитие навыков работы с программными продуктами. Работа с программным обеспечением.

Условия применения метода:

– наличие мобильных устройств с функцией видеозаписи;
– наличие у обучающихся базовых навыков видеозахвата и скринкастинга;
– облачная среда для публикации видеороликов.

Деятельность учителя:

– подготовка заданий для оформления в виде подкастов;
– просмотр выполненных работ и корректировка действий обучающегося.

Деятельность ученика:

– выполнение заданий и подготовка отчета в форме видео- или скринкастинга.

Способ контроля результата и критерий его достижения:

– использование обучающимися подкастов в условиях изучения программных продуктов;

– использование облачных скринкастов и видеокастов как форм отчета по выполнению домашних заданий, связанных с изучением программных продуктов.

Метод мобильных викторин

Использование мобильных технологий для организации игрового обучения позволяет организовать как групповую, так и индивидуальную работу в виде интерактивных викторин. Подобный подход способствует развитию у учеников умений осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата. Установка ограничения по времени развивает регулятивное умение как планирование ритма своей работы.

Цель применения метода:

– аудиторный контроль;
– проверка домашних заданий;
– проверка усвоения нового материала.

Условия применения метода:

– наличие мобильных устройств обучающихся;
– наличие доступа к сети Интернет.

Деятельность учителя:

– подготовка викторин;
– контроль и организация деятельности обучающихся;
– обсуждение и корректировка действий учеников.

Деятельность ученика:

– участие в викторине;
– обсуждение результатов.

Способ контроля результата и критерий его достижения:

– вовлечение обучающихся в игровой процесс.

Метод облачного исследования

Специфика данного метода состоит в том, что обучающиеся совместно или индивидуально исследуют какой-либо вопрос учебной темы или проблемную задачу с целью подготовки доклада и выступления перед классом. Мобильные и облачные технологии позволяют создавать совместные электронные документы и презентации, одновременно доступные для редактирования несколькими обучающимися и учителем. При организации групповой работы внутри команды каждый учащийся исследует свою часть, собирая необходимый материал, размещая его в облачном документе, и далее на основе собранных частей формируется общий доклад группы.

Благодаря независимому по времени и месту доступу к разработанным облачным материалам, метод облачного исследования применим как в аудиторной работе, так и во внеаудиторной.

Цель применения метода:

– организация взаимодействия обучающихся на пути решения поставленных учебных задач.

Условия применения метода:

– наличие облачных материалов, доступных обучающимся;
– вычислительное устройство, имеющее доступ к сети Интернет.

Деятельность учителя:

– подготовка облачных документов и распространение ссылки обучающимся;
– подготовка учебных заданий для выполнения в облачной среде.

Деятельность ученика:

– выполнение практического задания в облачной среде.

Способ контроля результата и критерий его достижения:

– активное использование облачных ресурсов совместного доступа в процессе решения учебных задач.

Метод образовательного QR-квеста

Поскольку QR-квесты позволяют хранить небольшие тексты и ссылки, появляется возможность их использования в учебной среде как с доступом к сети Интернет, так и без него. Создание QR-квеста усиливает мотивацию школьников к самостоятельной познавательной деятельности за счет игрового элемента.

Цель применения метода:

– внедрение в учебный процесс дополнительных методических образовательных ресурсов;

– создание привлекательной для школьников организационной формы для работы над учебным материалом.

Условия применения метода:

– наличие у обучающихся мобильных устройств с программным обеспечением, позволяющим декодировать QR-коды.

Деятельность учителя:

– подготовка методических разработок с элементами QR-кодов.

Деятельность ученика:

– сканирование QR-кодов, их расшифровка.

Способ контроля результата и критерий его достижения:

– активное использование обучающимися инструментов QR-кодирования в учебном процессе.

Метод интерактивного видео

Современные мобильные устройства позволяют проигрывать видеоконтент. Однако ценность любого обучающего видеоролика снижена по причине отсутствия в нем интерактивного элемента, который смог бы дать обратную связь и установить, насколько усвоен тот или иной фрагмент слушателями. Благодаря сервисам добавления опросов к видеосюжетам учитель может создавать интерактивные видеуроки, прикрепляя к ним опросы, тесты, открытые вопросы и ссылки на другие ресурсы.

Цель применения метода:

– внедрение в учебный процесс дополнительных методических образовательных ресурсов;

– создание привлекательной для школьников организационной формы для работы над учебным материалом.

Условия применения метода:

– наличие у обучающихся мобильных устройств с доступом к сети Интернет.

Деятельность учителя:

– подготовка видеоматериалов и вопросов.

Деятельность ученика:

– изучение содержания видеоматериала;

– ответы на вопросы в ходе просмотра.

Способ контроля результата и критерий его достижения:

– использование обучающимися интерактивных видеуроков;

– контроль результатов опроса.

Метод веб-квеста

Игровая форма проведения занятия повышает мотивацию и активность учащихся, а электронный квест, доступный через сеть Интернет, позволяет организовать как аудиторную, так и внеаудиторную работу обучающихся. Исходя из дидактических преимуществ использования квестов при обучении [32] и недостатках существующих подходов к организации веб-квестов, нами был разработан электронный ресурс для создания интерактивных квестов learnis.ru [13]. В его основе лежит подвид жанра квестов – «выход из комнаты», в котором перед игроком стоит задача выйти из вирту-

ального запертого помещения, используя подсказки и предметы в комнате. Подсказки могут быть как в явном виде, так и в форме загадок или учебных задач, решение которых и будет являться подсказкой для дальнейших действий.

Отличительными особенностями сервиса Learnis [13] стали:

– наличие игровой ситуации (необходимо выбраться из комнаты);

– нелинейность прохождения (обучающийся сам выбирает, в каком порядке решать игровые / обучающие задачи);

– возможность добавления в квест заданий любой предметной области;

– по окончании прохождения квеста обучающийся получает поощрение, определяемое учителем;

– совместимость квеста с мобильными устройствами;

– возможность назначения квеста в качестве домашнего задания.

Веб-квесты могут использоваться как при индивидуальной, самостоятельной работе, так и в групповой форме. Кроме этого, при наличии интерактивной доски или проектора с экраном прохождение квеста может происходить в рамках совместной работы учителя и учеников. Такой формат урока стимулирует обучающихся и позволяет в интересной форме [5] закрепить учебный материал.

Цель применения метода:

– создание привлекательной, игровой формы проведения занятий для повторения и изучения нового материала.

Условия применения метода:

– наличие у обучающихся устройств с выходом в Интернет (при самостоятельной работе с веб-квестом);

– наличие у педагога компьютера с доступом к сети Интернет и проектора с экраном (при фронтальной работе в классе).

Деятельность учителя:

– подготовка веб-квеста для обучающихся;

– подключение учеников к квесту.

Деятельность ученика:

– выполнение предметных заданий в процессе прохождения квест-игры.

Способ контроля результата и критерий его достижения:

– участие обучающихся в веб-квесте, обсуждение этапов его прохождения;

– возникновение ситуаций дискуссии и взаимопомощи между игроками.

Заключение

Таким образом, современные информационно-коммуникационные технологии, широкое распространение мобильных устройств и сети Интернет расширяют доступные методы обучения, меняя их форму и предлагая новые. Многообразие методов

и решаемых дидактических задач позволяют выстраивать процесс обучения наиболее эффективным образом, опираясь на организационно-технологические условия и содержание предмета «Информатика и ИКТ» в школьном курсе.

Для построения системы методов обучения информатике на основе мобильных технологий, с одной стороны, необходимо

провести их систематизацию, выделить особенности и принципы построения системы, определить место каждого метода с точки зрения тематического содержания курса; с другой стороны – осуществить апробацию системы в реальном учебном процессе. Эти части исследования реализуются нами в настоящее время; их результаты будут опубликованы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. Ю. К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.
2. Багузина Е. И. Технология разработки веб-квестов при изучении студентами иностранного языка // Знание. Понимание. Умение. – 2010. – № 2. – С. 262–265.
3. Воробьев Г. А. Веб-квесты в развитии социокультурной компетенции : монография. – Пятигорск : ПГЛУ, 2007. – 168 с.
4. Данилов М. А. и др. Дидактика средней школы : Некоторые проблемы современной дидактики : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / под. ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1975. – 301 с.
5. Квест для учителя – Областная газета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.oblgazeta.ru/society/31329/> (дата обращения: 01.10.2017).
6. Кокка Ж. В., Лихачева Л. С. Игровые формы досуговой деятельности подростков // Человек в мире культуры. – 2016. – № 3. – С. 36–41.
7. Кукушкина Н. А., Павлуценко И. А. Проектирование мобильных приложений в среде MIT App Inventor как средство формирования познавательного интереса у школьников при обучении программированию [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://infostrategy.ru/assets/data/reports/2016/4_48_kukyshina.pdf (дата обращения: 02.08.2017).
8. Курочкин А. С., Монахова Г. А. Инструменты оценивания образовательных результатов в образовательной организации // Вестник РМАТ. – 2016. – № 2. – С. 71–75.
9. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
10. Малев В. В. Общая методика преподавания информатики : учеб. пособие. – Воронеж : ВГПУ, 2005. – 271 с.
11. Нечитайлова Е. В. Веб-квесты как методика обучения на основе интернет-ресурсов // Проблемы современного образования. – 2012. – № 2. – С. 147–155.
12. Новиков М. Ю. Возможности применения мобильных технологий в школьном курсе информатики // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 6. – С. 98–105.
13. Образовательные квесты – Learnis [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.learnis.ru/> (дата обращения: 01.11.2017).
14. Стариченко Б. Е., Арбузов С. С. Применение скринкастинга при обучении ИТ-дисциплинам // Информатика и образование. – 2017. – № 2 (281). – С. 19–22.
15. Стариченко Б. Е., Стариченко Е. Б., Шеметова А. Д. Совершенствование информационно-технологической подготовки студентов на основе системно-объектного подхода // Образование и наука. – 2009. – № 4. – С. 78–91.
16. Стариченко Б. Е. Профессиональный стандарт и ИКТ-компетенции педагога // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 7. – С. 6–15.
17. Христова Н. А. Образовательный веб-квест как метод интерактивного обучения // Вестник БелЮИ МВД России. – 2014. – № 2 (2). – С. 89–91.
18. Чистякова К. В. Причины популярности квестов как формы досуга современных россиян // Человек в мире культуры. – 2013. – № 2. – С. 20–22.
19. Adrian Dominguez, Joseba Saenz-de-Navarrete, Luis de-Marcos, Luis Fernandez-Sanz, Carmen Pages, Jose-Javier Martinez-Herraiz. Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes // Computers & Education. – 2013. – Vol. 63. – P. 380–392.
20. Chung-Ho Su, Ching-Hsue Cheng. A Mobile Game-based Insect Learning System for Improving the Learning Achievements // Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 2013. – Vol. 103. – P. 42–50.
21. Dunleavy M., Dede C., Augmented Reality Teaching and Learning / Handbook of Research on Educational Communications and Technology. – NY : Springer. – 2013. – P. 735–745.
22. Dunleavy M., Dede C. & Mitchell R. Affordances and limitations of immersive participatory augmented reality simulations for teaching and learning // Journal of Science Education and Technology. – 2009. – № 18 (1). – P. 7–22.
23. Eusebio Scornavacca, Sid Huff, Stephen Marshall. Mobile phones in the classroom: if you can't beat them, join them // Commun. ACM. – 2009. – № 52 (4). – P. 142–146.
24. Gwee S., Chee Y. & Tan E. Game play time and learning outcomes of boys and girls in a social studies mobile game-based learning curriculum, in Proceedings of mlearn2010: 10th world conference on mobile and contextual learning / eds M. Montebello, V. Camilleri & A. Dingli. – Valetta : MaltUniversity of Malta, 2010. – P. 16–23.
25. Halat E. A Good Teaching Technique: WebQuests // The Clearing House. – 2008. – № 81 (3). – P. 109–112.
26. Jiayi Zhang, Joan Lu, Using Mobile Serious Games for Learning Programming / INFOCOMP 2014 : The

Fourth International Conference on Advanced Communications and Computation. – 2014. – P. 24–29.

27. Keng Siau, Hong Sheng and Nah F. F. H. Use of a classroom response system to enhance classroom interactivity // *IEEE Transactions on Education*. – 2006. – Vol. 49. – No 3. – P. 398–403.

28. Klopfer E., Sheldon J. Augmenting your own reality: Student authoring of science-based augmented reality games // *New Directions for Youth Development*. – 2010. – No 128. – P. 85–94.

29. Klopfer E., Squire K. Environmental Detectives – the development of an augmented reality platform for environmental simulations // *Educational Technology Research and Development*. – 2008. – No 56 (2). – P. 203–228.

30. O'Shea P., Mitchell R., Johnston C. & Dede C. Lessons learned about designing augmented realities // *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations*. – 2009. – No 1 (1). – P. 1–15.

31. Some Thoughts About WebQuests (Bernie Dodge, San Diego State University) [Electronic resource]. – Mode of access: http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html (date of access: 20.10.2017).

32. Vidoni K. WebQuests / K. Vidoni, C. Maddux // *Computers in the Schools*. – 2002. – Vol. 19. – Iss. 1. – P. 101–117.

REFERENCES

1. Babanskiy Yu. K. *Pedagogika : ucheb. posobie dlya studentov ped. in-tov / pod red. Yu. K. Babanskogo*. – 2-e izd., dop. i pererab. – M. : Prosveshchenie, 1988. – 479 s.

2. Baguzina E. I. *Tekhnologiya razrabotki veb-kvestov pri izuchenii studentami inostrannogo yazyka // Znanie. Ponimanie. Umenie*. – 2010. – No 2. – S. 262–265.

3. Vorob'ev G. A. *Veb-kvesty v razvitii sotsiokul'turnoy kompetentsii : monografiya*. – Pyatigorsk : PGLU, 2007. – 168 s.

4. Danilov M. A. i dr. *Didaktika sredney shkoly : Nekotorye problemy sovremennoy didaktiki : ucheb. posobie dlya stud. ped. in-tov / pod. red. M. A. Danilova i M. N. Skatkina*. – M. : Prosveshchenie, 1975. – 301 s.

5. *Kvest dlya uchitelya – Oblastnaya gazeta [Elektronnyy resurs]*. – Rezhim dostupa: <http://www.oblgazeta.ru/society/31329/> (data obrashcheniya: 01.10.2017).

6. Kokka Zh. V., Likhacheva L. S. *Igrovye formy dosugovoy deyatel'nosti podrostkov // Chelovek v mire kul'tury*. – 2016. – No 3. – S. 36–41.

7. Kukushkina N. A., Pavlushchenko I. A. *Proektirovanie mobil'nykh prilozheniy v srede MIT App Inventor kak sredstvo formirovaniya poznavatel'nogo interesa u shkol'nikov pri obuchenii programirovaniyu [Elektronnyy resurs]*. – Rezhim dostupa: http://infostrategy.ru/assets/data/reports/2016/4_48_kykyshina.pdf (data obrashcheniya: 02.08.2017).

8. Kurochkin A. S., Monakhova G. A. *Instrumenty otsenivaniya obrazovatel'nykh rezul'tatov v obrazovatel'noy organizatsii // Vestnik RMAT*. – 2016. – No 2. – S. 71–75.

9. Lerner I. Ya. *Didakticheskie osnovy metodov obucheniya*. – M. : Pedagogika, 1981. – 186 s.

10. Malev V. V. *Obshchaya metodika prepodavaniya informatiki : ucheb. posobie*. – Voronezh : VGPU, 2005. – 271 s.

11. Nechitaylova E. V. *Veb-kvesty kak metodika obucheniya na osnove internet-resursov // Problemy sovremennoy obrazovaniya*. – 2012. – No 2. – S. 147–155.

12. Novikov M. Yu. *Vozmozhnosti primeneniya mobil'nykh tekhnologiy v shkol'nom kurse informatiki // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. – 2017. – No 6. – S. 98–105.

13. *Obrazovatel'nye kvesty – Learnis [Elektronnyy resurs]*. – Rezhim dostupa: <http://www.learnis.ru/> (data obrashcheniya: 01.11.2017).

14. Starichenko B. E., Arbutov S. S. *Primenenie skrinkastinga pri obuchenii IT-disttsiplinam // Informatika i obrazovanie*. – 2017. – No 2 (281). – S. 19–22.

15. Starichenko B. E., Starichenko E. B., Shemetova A. D. *Sovershenstvovanie informatsionno-tekhnologicheskoy podgotovki studentov na osnove sistemno-ob"ektnogo podkhoda // Obrazovanie i nauka*. – 2009. – No 4. – S. 78–91.

16. Starichenko B. E. *Professional'nyy standart i IKT-kompetentsii pedagoga // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. – 2015. – No 7. – S. 6–15.

17. Khristova N. A. *Obrazovatel'nyy veb-kvest kak metod interaktivnogo obucheniya // Vestnik BelYuI MVD Rossii*. – 2014. – No 2 (2). – S. 89–91.

18. Chistyakova K. V. *Prichiny populyarnosti kvestov kak formy dosuga sovremennykh rossiyan // Chelovek v mire kul'tury*. – 2013. – No 2. – S. 20–22.

19. Adrian Dominguez, Joseba Saenz-de-Navarrete, Luis de-Marcos, Luis Fernandez-Sanz, Carmen Pages, Jose-Javier Martinez-Herraiz. *Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes // Computers & Education*. – 2013. – Vol. 63. – P. 380–392.

20. Chung-Ho Su, Ching-Hsue Cheng. *A Mobile Game-based Insect Learning System for Improving the Learning Achievements // Procedia-Social and Behavioral Sciences*. – 2013. – Vol. 103. – P. 42–50.

21. Dunleavy M., Dede C., *Augmented Reality Teaching and Learning / Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. – NY : Springer. – 2013. – P. 735–745.

22. Dunleavy M., Dede C. & Mitchell R. *Affordances and limitations of immersive participatory augmented reality simulations for teaching and learning // Journal of Science Education and Technology*. – 2009. – No 18 (1). – P. 7–22.

23. Eusebio Scornavacca, Sid Huff, Stephen Marshall. *Mobile phones in the classroom: if you can't beat them, join them // Commun. ACM*. – 2009. – No 52 (4). – P. 142–146.

24. Gwee S., Chee Y. & Tan E. *Game play time and learning outcomes of boys and girls in a social studies mobile game-based learning curriculum, in Proceedings of mlearn2010: 10th world conference on mobile and contextual learning / eds M. Montebello, V. Camilleri & A. Dingli*. – Valetta : MaltUniversity of Malta, 2010. – P. 16–23.

25. Halat E. *A Good Teaching Technique: WebQuests // The Clearing House*. – 2008. – No 81 (3). –

P. 109–112.

26. Jiayi Zhang, Joan Lu, Using Mobile Serious Games for Learning Programming / INFOCOMP 2014 : The Fourth International Conference on Advanced Communications and Computation. – 2014. – P. 24–29.

27. Keng Siau, Hong Sheng and Nah F. F. H. Use of a classroom response system to enhance classroom interactivity // IEEE Transactions on Education. – 2006. – Vol. 49. – № 3. – P. 398–403.

28. Klopfer E., Sheldon J. Augmenting your own reality: Student authoring of science-based augmented reality games // New Directions for Youth Development. – 2010. – № 128. – P. 85–94.

29. Klopfer E., Squire K. Environmental Detectives – the development of an augmented reality platform for environmental simulations // Educational Technology Research and Development. – 2008. – № 56 (2). – P. 203–228.

30. O'Shea P., Mitchell R., Johnston C. & Dede C. Lessons learned about designing augmented realities // International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations. – 2009. – № 1 (1). – P. 1–15.

31. Some Thoughts About WebQuests (Bernie Dodge, San Diego State University) [Electronic resource]. – Mode of access: http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html (date of access: 20.10.2017).

32. Vidoni K. WebQuests / K. Vidoni, C. Maddux // Computers in the Schools. – 2002. – Vol. 19. – Iss. 1. – P. 101–117.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ

УДК 378.016:796
ББК 45р

ГРНТИ 77.01.39

Код ВАК 13.00.04

Ваганова Ирина Юрьевна,

кандидат филологических наук, член экспертного совета «Наука» при Министерстве физической культуры, спорта и молодежной политики Свердловской области; 620004, г. Екатеринбург, ул. Малышева, 101; e-mail: irenavag@mail.ru.

Рапопорт Леонид Аронович,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой управления в сфере физической культуры и спорта, Уральский федеральный университет им. первого Президента Российской Федерации Б. Н. Ельцина, Министр физической культуры и спорта Свердловской области; 620078, г. Екатеринбург, ул. Коминтерна, 1; e-mail: rla66@mail.ru.

Терентьев Алексей Евгеньевич,

кандидат педагогических наук, доцент, заместитель председателя Общественного совета при Министерстве физической культуры и спорта Свердловской области; 620004, г. Екатеринбург, ул. Малышева, 101; e-mail: 919ter@mail.ru.

Харитоновна Елена Владимировна,

заместитель заведующего кафедрой управления в сфере физической культуры и спорта, Уральский федеральный университет им. первого Президента Российской Федерации Б. Н. Ельцина; 620078, г. Екатеринбург, ул. Коминтерна, 1; e-mail: haritonova_lena@mail.ru.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ГОСТИНИЧНОГО ДЕЛА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: физическая культура; общекультурные компетенции; федеральные государственные образовательные стандарты; гостиничное дело; подготовка специалистов.

АННОТАЦИЯ. Организация обучения по направлению подготовки 43.03.03 «Гостиничное дело» должна осуществляться в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и с учетом специфики (в том числе и региональной) развития и функционирования сферы гостиничных услуг и туризма. Свердловская область вошла в число регионов, на территории которых будет проводиться Чемпионат мира по футболу в 2018 г. Вызванное этим событием увеличение количества туристов и их включенность в спортивный дискурс определяет изменение требований к работникам сферы гостеприимства, в частности, переориентация на международный туристический поток актуализирует требования к знанию иностранного языка, качественные характеристики ожидаемых клиентов определяют необходимость включенности работников сферы гостиничных услуг в спортивный дискурс (наличие сформированного представления о виде спорта, знание специфики психологии болельщиков и т.д.). Подготовка будущих выпускников к взаимодействию с представителями спортивного сообщества при реализации ФГОС ВО возможна в рамках формирования общекультурных компетенций. При этом формирование общекультурной компетенции, определяемой как «способность использовать методы и средства физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности», в рамках модуля «Физическая культура и спорт» открывает дополнительные возможности для развития ряда других общекультурных компетенций путем погружения обучающихся в спортивный и смежные с ним дискурсы. В данной статье рассматривается специфика организации занятий физической культурой у будущих специалистов гостиничного дела в аспекте формирования общекультурных компетенций, выделяются основные формы организации занятий, отвечающие заявленным целям, и дается их характеристика.

Vaganova Irina Yurievna,

Candidate of Philology, Member of Expert Board "Science" of the Ministry of Physical Education, Sport and Youth Policy of Sverdlovsk Region, Ekaterinburg, Russia.

Rapoport Leonid Aronovich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Management in the Field of Physical Education and Sport, Ural Federal University n.a. the first President of Russia B.N. Yeltsin, Minister of Physical Education and Sport of Sverdlovsk Region, Ekaterinburg, Russia.

Terentyev Aleksey Evgenievich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Deputy Head of Public Council of the Ministry of Physical Education and Sport of Sverdlovsk Region, Ekaterinburg, Russia.

Kharitonova Elena Vladimirovna,

Deputy Head of Department of Management in the Field of Physical Education and Sport, Ural Federal University n.a. the first President of Russia B.N. Yeltsin, Minister of Physical Education and Sport of Sverdlovsk Region, Ekaterinburg, Russia.

PLANNING CLASSES IN PHYSICAL EDUCATION TO DEVELOP GENERAL CULTURAL COMPETENCES OF FUTURE HOSPITALITY INDUSTRY SPECIALISTS

KEYWORDS: physical education; general cultural competences; federal state educational standard of higher education; hospitality industry; training of professionals.

ABSTRACT. Teaching process in the program 43.03.03 “Hotel Industry” should conform to the requirements of the Federal State Educational Standard of Higher Education with regard to the peculiarities (including regional specifics) of the level of development and functioning of the sphere of hotel services and tourism. Ekaterinburg is one of the host cities of 2018 FIFA World Cup. This fact leads to the increase of the number of tourists visiting the city. Huge interest of tourists to sport changes the requirements to the hospitality industry employees. As many of the tourists come from abroad, it is important for hotel staff to speak a foreign language and to know a lot about football and psychology of fans in particular. It is possible to teach students to interact with sportsmen and people in sport in the frameworks of the Federal State Educational Standard of Higher Education by means of formation of general cultural competences. Formation of the general cultural competence “the ability to use the methods and means of physical education for high-quality social and professional activity” in the module “Physical Education and Sport” gives opportunities for the development of a number of other general cultural competences by means of immersion in sport and allied discourses. The article discusses specific features of the classes of Physical Education for Hotel Industry students in the aspect of general cultural competences formation; the main forms of classes that meet the goals are described; characteristics of these forms is given.

Крупномасштабные международные мероприятия, примером которых могут служить чемпионаты мира по футболу, Олимпийские игры, всемирные выставки ЭКСПО, проводятся не только с целью повышения престижа принимающей страны и укрепления чувств национального единения и гордости, но и для придания импульса более эффективному социально-экономическому развитию как страны в целом, так и регионов, и городов, на территории которых непосредственно проводится такое мероприятие. Принимающие страны стремятся использовать эффект от непродолжительного, но глобального внимания мирового сообщества для решения текущих и стратегических вопросов развития территорий.

Одним из важнейших вопросов изменения экономической эффективности проведения чемпионата мира по футболу 2018 г. является развитие сферы гостиничных услуг и туризма. По требованиям FIFA в Свердловской области необходимо обеспечить наличие до 10 тысяч гостиничных номеров в зоне 100 км от места проведения мероприятия. В настоящее время Свердловская область располагает более 11 000 номеров, и в случае учета койко-мест в общежитиях, этот показатель увеличится до 13 000 мест. Если по количеству номеров проблему можно считать решенной, то значительные усилия потребуются в части классификации мест размещения гостей. Необходима дополнительная классификация порядка 200 объектов, в которых будут размещаться приезжающие. Это актуализирует ряд вопросов: наличие аккредитованных организаций, проводящих сертификацию; повышение квалификации персонала; наличие мотивации у собственников и менеджеров гостиниц вовлекаться в процедуры аккредитации. В этом плане о мотива-

ции можно говорить, если представители гостиничного бизнеса будут уверены в создаваемом долгосрочном наследии от проведения мероприятия, которое для их отрасли должно выразиться в устойчивом увеличении деловых визитов и притоке в регион туристов к 2020 г. до 4 млн человек в год.

По состоянию на 16.10.2017 все средства размещения (208 объектов) завершили процедуру обязательной классификации. В соответствии с требованиями АНО «Оргкомитет «Россия–2018» 28 объектов (2139 номеров) запланированы для размещения основных клиентских групп, включающих FIFA и VIP-гостей FIFA, команды, маркетинговых партнеров, оргкомитет, гостей программы «Гостеприимство» и других.

Официальные отели:

- Хаятт Ридженси Екатеринбург – отель FIFA;
- Тенет – отель базы команд;
- ДабТри бай Хилтон, Рамада – отели команд.

В рамках мероприятий комплексной программы по обеспечению мер безопасности в период подготовки и проведения чемпионата мира по футболу FIFA 2018 г. и Кубка конфедераций FIFA 2017 г., утвержденной распоряжением Президента Российской Федерации от 23.11.2015 № 384-рпс, разработан план мероприятий по организации тренингов по вопросам обеспечения безопасности средств размещения (в том числе гостиниц), предназначенных для подготовки и проведения чемпионата мира по футболу в 2018 г.

Проведен мониторинг средств размещения Свердловской области на предмет определения количества персонала средств размещения, имеющих потребность в обучении английскому языку. Подготовлены

изменения в государственную программу Свердловской области «Повышение инвестиционной привлекательности Свердловской области до 2024 г.», в рамках которых на 2018 г. предусмотрено 6 млн рублей для организации обучения английскому языку сотрудников средств размещения, а также работников объектов питания, находящихся в средствах размещения.

Все вышесказанное актуализирует совершенствование подходов к подготовке специалистов в сфере гостиничного дела. На сегодняшний день их подготовка регламентируется ФГОС ВО по направлению подготовки 43.03.03 «Гостиничное дело (уровень бакалавриата)». В требованиях к результатам освоения программы бакалавриата (п. 5.2) выделяются общекультурные компетенции, в том числе и компетенция ОК-8, регламентирующая организацию занятий по физической культуре, в результате которых выпускник должен обладать «способностью использовать методы и средства физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности (ОК-8)».

В соответствии с ФГОС ВО занятия по физической культуре у студентов данного направления должны быть направлены не только на гармоничное развитие физических качеств и оздоровление как необходимое условие полноценной профессиональной и социальной деятельности, но и способствовать развитию других общекультурных компетенций, в частности, таких как:

– способности к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5);

– способности работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6);

– способности к самоорганизации и самообразованию (ОК-7).

В качестве основных форм организации занятий представляется целесообразным использовать занятия по спортивному туризму, а также занятия национальными и наиболее популярными видами спорта, распространенными у туристов, посещающих регион.

Занятия по спортивному туризму, включенные в систему формирования общекультурных компетенций, формируют не только практические туристские навыки, но и способствуют формированию краеведческих знаний о своей области. Получаемые в ходе занятий представления о специфике геокультурного пространства региона являются базой для формирования умения

оценивать туристско-рекреационный потенциал региона, а также способствуют развитию системы ценностей и решению задач гражданско-патриотического воспитания.

Занятия национальными видами спорта, под которым понимаются «виды спорта, исторически сложившиеся в этнических группах населения, имеющие социально-культурную направленность и развивающиеся на территории Российской Федерации» [15], способствуют не только приобщению к культурным и спортивным традициям. Урал, в силу особенностей заселения, является регионом многонациональным. Знакомство с национальными играми народов Урала способствует формированию толерантного отношения к этническим и культурным традициям.

В качестве наиболее популярного вида спорта у туристов, посещающих регион, в рамках предстоящего мегаспортивного события в Свердловской области в 2018 г. может рассматриваться футбол. В соответствии с данными, представленными в Общенациональной стратегии развития футбола в Российской Федерации на период до 2030 г., утвержденной Постановлением № 8 Конвенции РФС от 8 апреля 2017 г., в настоящее время в России систематически занимается футболом около 2,6 млн чел. (из них 115 тыс. – женщины), или 1,9% общей численности населения. В стране действуют 35 тыс. футбольных команд, 6,6 тыс. футбольных клубов, ежегодно проводится около 475 тыс. футбольных матчей. Активно развиваются все три уровня российского футбола – массовый футбол (дворовый футбол, соревнования, бизнес-лиги, турниры среди ветеранов), любительский футбол (соревнования детско-юношеских спортивных школ, студенческих клубов и др.), профессиональный футбол. Осуществляется развитие материально-технической базы: построено и введено в эксплуатацию около 26 тыс. футбольных полей, включая 1,9 тыс. стадионов вместимостью более 1,5 тыс. зрителей и 46 футбольных манежей [7]. В частности, в Уральском федеральном округе (УрФО) расположены 207 футбольных стадионов, 1182 футбольных полей и площадок и 3 футбольных манежа. Пока по количеству футбольных объектов УрФО отстает от Центрального, Приволжского, Сибирского и Южного федеральных округов. В России проводятся соревнования по футболу для каждой возрастной и социальной группы населения. В 2015 г. число участников Всероссийского турнира для детей и подростков 10–15 лет «Кожаный мяч» составило около 700 тыс. чел., а проект «Мини-футбол – в школу» привлек в 2015 г. 1,1 млн участников. Развивается подготовка спор-

тивного резерва. В семи возрастных группах проводятся межрегиональные и всероссийские турниры. Количество участников в каждой возрастной группе достигает 150–200 команд. В Свердловской области количество занимающихся футболом с 47 215 человек в 2010 г. увеличилось до 58 040 человек в 2016 г. В полтора раза увеличилось количество детей, занимающихся футболом в спортивных секциях, и в 2016 г. составило 10 412 человек. Несмотря на рост числа туристов из числа иностранных граждан бо-

лее 90% из них по-прежнему это жители других регионов Российской Федерации.

Таким образом, предложенное сочетание занятий спортивным туризмом, национальными видами спорта населения РФ и футболом в сочетании с курсом общей физической подготовки, в том числе к выполнению нормативов комплекса ГТО, будет способствовать качеству развития общекультурных компетенций будущих специалистов гостиничного дела.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондырева С. К., Горелов А. А., Никитин А. А. Национальные игры народов России: предикторы, концепты и детерминанты // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2015. – № 11. – С. 61–64.
2. Борисенкова Е. С., Виноградов С. А., Гаинцев С. В., Найн А. Я. Актуализация базовых компетенций бакалавров средствами профессионально-прикладной физической культуры // Омский научный вестник. – 2015. – № 4. – С. 156–159.
3. Дорошенко В. В. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов математических специальностей с преимущественным использованием средств футбола : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Краснодар, 2013.
4. Корнев И. Н., Скок Н. В., Терентьев А. Е. Формирование социокультурной компетентности бакалавра образования средствами учебных дисциплин «Основы спортивного туризма» и «Туристское краеведение» // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 5. – С. 70–74.
5. Магденко А. Д. Национальные виды спорта: правовое регулирование в условиях глобализации // Научно-спортивный вестник Урала и Сибири. – 2016. – Т. 12. – № 4. – С. 65–69.
6. Найн А. Я., Борисенкова Е. С. Профессионально-прикладная физическая культура: какой ей быть в соответствии с современными потребностями рынка труда // Научно-спортивный вестник Урала и Сибири. – 2015. – № 5. – С. 8–16.
7. Общациональная стратегия развития футбола в Российской Федерации на период до 2030 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rfs.ru/res/docs/%Стратегия%Футбол%202030%20версия%207.40.1.pdf>.
8. Постановление Правительства Российской Федерации от 20.06.2013 г. № 518 «О Программе подготовки к проведению в 2018 году в Российской Федерации чемпионата мира по футболу» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/499029180>.
9. Постановление Правительства Свердловской области от 27.12.2013 года № 1683-ПП «Об утверждении комплексной программы Свердловской области “Программа подготовки к проведению в 2018 году чемпионата мира по футболу”» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/453135049>.
10. Постановление Правительства Свердловской области от 16.02.2017 г. № 101-ПП «О внесении изменений в Постановление Правительства Свердловской области от 17.11.2014 № 1002-ПП «Об утверждении Государственной программы Свердловской области “Повышение инвестиционной привлекательности Свердловской области до 2024 года”» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/429096417>.
11. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 4.12.2015 № 1432 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 43.03.03 “Гостиничное дело (уровень бакалавриат)”» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/7998>.
12. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 282н от 7.05.2015 «Об утверждении профессионального стандарта “Руководитель/управляющий гостиничного комплекса/сети гостиниц”» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/33.007.pdf>.
13. Скок Н. В., Терентьев А. Е., Янцер О. В. Туризм как активное средство воспитания личности в процессе подготовки студентов к сдаче нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 10. – С. 190–193.
14. Смирнова Е. В., Шурыгина О. В., Карпова Ю. Н., Коротчаева Н. Л., Скрипко Е. С., Тынникова А. Н. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции: подготовка студентов-волонтеров к чемпионату мира по футболу – 2018 // Проблемы современной науки и образования. – 2017. – № 3. – С. 89–91.
15. Федеральный закон от 4.12.2007 № 329-ФЗ (ред. от 26.07.2017) «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_73038/.

REFERENCES

1. Bondyрева S. K., Gorelov A. A., Nikitin A. A. Natsional'nye igry narodov Rossii: prediktory, kontsepty i determinanty // Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta. – 2015. – № 11. – S. 61–64.
2. Borisenkova E. S., Vinogradov S. A., Gaintsev S. V., Nayn A. Ya. Aktualizatsiya bazovykh kompetentsiy bakalavrov sredstvami professional'no-prikladnoy fizicheskoy kul'tury // Omskiy nauchnyy vestnik. – 2015. – № 4. – S. 156–159.
3. Doroshenko V. V. Professional'no-prikladnaya fizicheskaya podgotovka studentov matematicheskikh spetsial'nostey s preimushchestvennym ispol'zovaniem sredstv futbola : avto-ref. dis. ... kand. ped. nauk. – Kras-

nodar, 2013.

4. Kornev I. N., Skok N. V., Terent'ev A. E. Formirovanie sotsiokul'turnoy kompetentnosti bakalavra obrazovaniya sredstvami uchebnykh distsiplin «Osnovy sportivnogo turizma» i «Turistskoe kraevedenie» // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2014. – № 5. – S. 70–74.

5. Magdenko A. D. Natsional'nye vidy sporta: pravovoe regulirovanie v usloviyakh globalizatsii // Nauchno-sportivnyy vestnik Urala i Sibiri. – 2016. – T. 12. – № 4. – S. 65–69.

6. Nayn A. Ya., Borisenkova E. S. Professional'no-prikladnaya fizicheskaya kul'tura: kakoy ey byt' v sootvetstvii s sovremennymi potrebnostyami rynka truda // Nauchno-sportivnyy vestnik Urala i Sibiri. – 2015. – № 5. – S. 8–16.

7. Obshchenatsional'naya strategiya razvitiya futbola v Rossiyskoy Federatsii na period do 2030 goda [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.rfs.ru/res/docs/%Strategiya%Futbol%202030%20versiya%207.40.1.pdf>.

8. Postanovlenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 20.06.2013 g. № 518 «O Programme podgotovki k provedeniyu v 2018 godu v Rossiyskoy Federatsii chempionata mira po futbolu» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://docs.cntd.ru/document/499029180>.

9. Postanovlenie Pravitel'stva Sverdlovskoy oblasti ot 27.12.2013 goda № 1683-PP «Ob utverzhdenii kompleksnoy programmy Sverdlovskoy oblasti “Programma podgotovki k provedeniyu v 2018 godu chempionata mira po futbolu”» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://docs.cntd.ru/document/453135049>.

10. Postanovlenie Pravitel'stva Sverdlovskoy oblasti ot 16.02.2017 g. № 101-PP «O vnesenii izmeneniy v Postanovlenie Pravitel'stva Sverdlovskoy oblasti ot 17.11.2014 № 1002-PP «Ob utverzhdenii Gosudarstvennoy programmy Sverdlovskoy oblasti “Povyshenie investitsionnoy privlekatel'nosti Sverdlovskoy oblasti do 2024 goda”» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://docs.cntd.ru/document/429096417>.

11. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 4.12.2015 № 1432 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 43.03.03 “Gostinichnoe delo (uroven' bakalavriat)”» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/7998>.

12. Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity Rossiyskoy Federatsii № 282n ot 7.05.2015 «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta “Rukovoditel'/upravlyayushchiy gostinichnogo kompleksa/seti gostinits”» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/33.007.pdf>.

13. Skok N. V., Terent'ev A. E., Yantser O. V. Turizm kak aktivnoe sredstvo vospitaniya lichnosti v protsesse podgotovki studentov k sdache normativov Vserossiyskogo fizkul'turno-sportivnogo kompleksa // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2014. – № 10. – S. 190–193.

14. Smirnova E. V., Shurygina O. V., Karpova Yu. N., Korotaeva N. L., Skripko E. S., Tynnikova A. N. Razvitie inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii: podgotovka studentov-volonterov k chempionatu mira po futbolu – 2018 // Problemy sovremennoy nauki i obrazovaniya. – 2017. – № 3. – S. 89–91.

15. Federal'nyy zakon ot 4.12.2007 № 329-FZ (red. ot 26.07.2017) «O fizicheskoy kul'ture i sporte v Rossiyskoy Federatsii» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_73038/.

УДК 378.046.4
ББК 4448.478

ГРНТИ 14.43.47

Код ВАК 13.00.08

Мирошниченко Влада Валерьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова; 655017, г. Абакан, пр-т Ленина, 90; e-mail: Vlada_V@mail.ru.

ЭТНОРЕГИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ НА ЭТАПЕ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: этнорегиональная подготовка; этнопедагогика; повышение квалификации; педагоги.

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматривается проблема этнорегиональной подготовки учителей на этапе постдипломного образования. Целью данного этапа подготовки является совершенствование профессионального мастерства учителей в образовательных учреждениях с родным (нерусским) языком обучения и с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей Саяно-Алтайского региона. В статье перечисляются основные профессиональные компетенции, которые необходимо сформировать и закрепить на этапе постдипломного образования через разные формы и методы работы. Основное содержание исследования составляет анализ деятельности образовательных, научно-исследовательских и других организаций, занимающихся проблемами сохранения и развития языка и культуры этносов региона. Автор описывает основные функции каждой из представленных организаций, основные направления деятельности, а также их роль в организации работы по повышению профессионального мастерства учителя с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей. Приводятся примеры разнообразных мероприятий, способствующих повышению качества этнорегиональной подготовки учителей на этапе постдипломного образования. В заключении обосновывается вывод о том, что решение проблемы повышения профессионального мастерства учителей может быть только комплексно, в системе и во взаимосвязи с разными образовательными, научно-исследовательскими, экспериментальными и другими организациями региона.

Miroshnichenko Vlada Valerievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Katanov Khakass State University, Republic of Khakassia, Abakan, Russia.

ETHNO-REGIONAL TEACHER'S TRAINING AT THE STAGE OF POST-GRADUATE EDUCATION

KEYWORDS: ethno-regional training; ethnic pedagogy; teachers; advanced training.

ABSTRACT. This article examines the problem of ethno-regional teacher's training at the stage of post-graduate education. The aim of this stage of training is to improve the professional skills of teachers in educational institutions where native (non-Russian) language is used in teaching taking into account the national, regional and ethno-cultural peculiarities of Sayano-Altai Region. The article gives the list of the main professional competencies that should be formed and developed at the stage of post-graduate education via various forms and methods of work. The main content of the study is the analysis of the activities of educational, research and other organizations which deal with the preservation and development of the language and culture of the ethnic groups in the region. The author describes the main functions of each of the represented organizations, their principal activities, as well as their role in the work of improving professional skills of a teacher, taking into account national, regional and ethno-cultural characteristics. Examples of various activities that contribute to improvement of the quality of ethno-regional teacher's training at the stage of postgraduate education are given. In conclusion, it is justified that the solution of the problem of teacher's professional skills improvement can be found in integrated and systemic approach to it and together with different educational, research, experimental and other organizations of the region.

Вводная часть. Важную роль в создании единого культурно-образовательного пространства региона играет учитель. Являясь субъектом этнической, российской и мировой культур, учитель способен овладеть ценностями и смыслами разных культур, создать культурное пространство своей личностью и вовлечь учеников в это пространство через разные виды деятельности. Действиями учителя по «наполнению культурно-образовательного пространства школы стимулами для личностного развития школьника являются:

– обеспечение школьника возможностями включаться во все многообразие культуры и выстраивание системы, объединяющей влияние учебной, внеучебной и внешкольной среды;

– перенос акцента в своей деятельности от воздействия на личность ребенка к формированию обучающей, воспитывающей среды, тем самым переводя школьника из позиции объекта в позицию субъекта;

– реализация ценностного (аксиологического) подхода, при котором школьник рассматривается как главная ценность и цель образования;

– реализация природосообразного подхода, предполагающего исходить из природы ребенка при выборе целей, средств, путей воспитания;

– педагогическая поддержка духовно-нравственного развития и становления индивидуальности ребенка, оказание помощи в осмысленном выборе лично значимых ценностей и построении соответствующих им траекторий профессионального самоопределения» [7, с. 63].

Задача учителя в этнорегиональной системе образования состоит в том, чтобы в процессе усвоения культуры (в широком смысле слова) обучающийся на основе сопоставления своей системы ценностей с общечеловеческими, национальными ценностями осуществил осознанный выбор и сформировал устойчивую и непротиворечивую систему ценностных ориентаций, способную обеспечить саморегуляцию и самоопределение личности, гармонизацию ее отношений с миром и с самим собой.

Цель. Определить наиболее оптимальные пути и способы повышения профессионального мастерства учителя в области организации образовательного процесса с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей региона на этапе постдипломного образования.

Методология и методы исследования. Методология проведенного исследования опиралась на культурологический, компетентностный и этнорегиональный подходы. Нами был проведен анализ философской, исторической, методологической, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, изучение директивных, нормативных и программно-методических документов в сфере образования, а также практического опыта образовательных организаций региона.

Результаты исследования и их обсуждение. О необходимости опираться в профессиональной подготовке учителей не только на предметное преподавание, но и на освоение спектра национальных культур, свойственных конкретному региону, говорили многие ученые [1; 2; 3; 6; 8; 9; 10].

Система этнорегиональной подготовки учителей состоит из трех основных взаимосвязанных блоков, каждый из которых соответствует определенной ступени педагогического образования:

I блок – пропедевтический – допрофессиональное образование;

II блок – основной – профессиональное образование;

III блок – рефлексивно-преобразующий – постдипломное образование.

В данной статье мы остановимся на этапе постдипломного этапа этнорегиональной

подготовки учителей, целью которого является совершенствование профессионального мастерства учителей в образовательных учреждениях с родным (нерусским) языком обучения и с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей Саяно-Алтайского региона. Саяно-алтайский регион – это единое историческое и социокультурное пространство, объединяющее проживающих на его территории представителей коренных этносов (алтайцев, тувинцев, шорцев и хакасов), их традиции, обычаи, мифологические и культурные архетипы.

В рамках разработанной нами системы этнорегиональной подготовки на ступени постдипломного образования формируются и закрепляются профессиональные компетенции в области:

1) проектирования национальной, региональной и этнокультурной составляющей содержания образовательных программ;

2) разработки программ учебных предметов, дисциплин, модулей и курсов внеурочной деятельности с учетом этнических ценностей народов региона;

3) систематического обновления и пополнения учебно-методического комплекса, обеспечивающего реализацию основных образовательных программ общего образования учебными материалами, отражающими национальные, региональные и этнокультурные особенности;

4) разработки учебных материалов по реализации этнорегионально-педагогической деятельности в школах с родным (нерусским) языком обучения;

5) отбору и/или разработке инструментария оценивания регионального компонента образования;

6) подготовке информационно-методических материалов для представления эффективного опыта работы по учету национальных, региональных и этнокультурных особенностей в образовательном процессе на совещаниях, семинарах и конференциях различного уровня.

Необходимо отметить, что такая работа может осуществляться только комплексно, в системе и в тесной взаимосвязи разных образовательных, научно-исследовательских и других организаций, занимающихся проблемами сохранения и развития языка и культуры этносов региона (рисунок 1).

У каждой из представленной структуры (организации) имеются определенные функции, основные направления деятельности, которые помогают качественно организовать работу по повышению профессионального мастерства учителя с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей на этапе постдипломного образования. Обозначим эти функции.

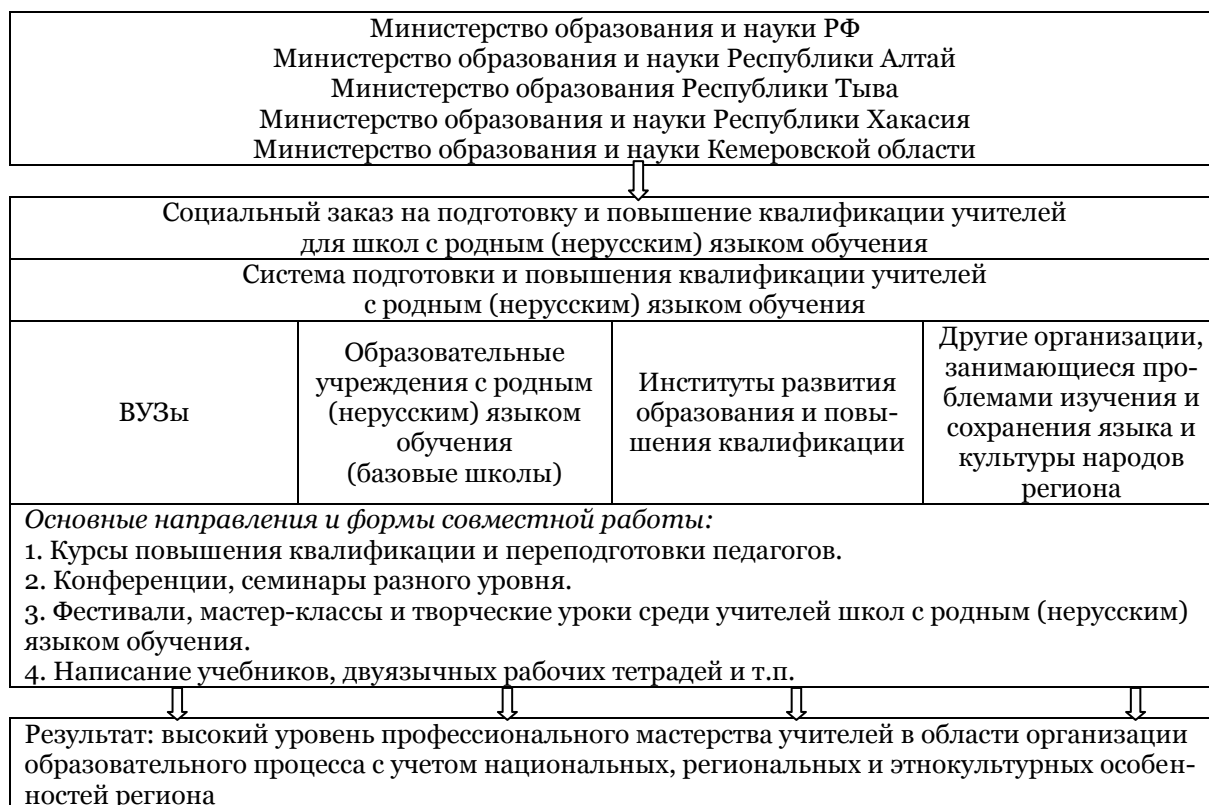


Рис. 1. Взаимосвязь образовательных, научно-исследовательских и других организаций, занимающихся проблемами сохранения и развития языка и культуры этносов региона

Министерство образования и науки РФ. Согласно «Положению о Министерстве образования и науки Российской Федерации» [4] к полномочиям данного ведомства относятся:

– определение перечня профессий, специальностей и направлений подготовки с указанием квалификации, присваиваемой по соответствующим профессиям, специальностям и направлениям подготовки, порядок формирования этих перечней (п. 5.2.1);

– порядок формирования федерального перечня учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, в том числе критерии и порядок проведения экспертизы учебников, форма экспертного заключения, а также основания и порядок исключения учебников из указанного федерального перечня (п. 5.2.9) и др.

Нас в первую очередь интересуют профессии, связанные с образовательной деятельностью в организациях, осуществляющих этнокультурную деятельность. Необходимо отметить, что перечень профессий, специальностей и направлений подготовки сопровождается нормативными документами, определяющими требования к уровню профессиональной подготовки педаго-

гических работников [5].

Определение перечня и экспертиза учебников, обеспечивающих учет региональных и этнокультурных особенностей субъектов РФ, реализацию прав граждан на получение образования на родном языке из числа языков народов РФ, изучение родного языка из числа языков народов РФ и литературы народов России на родном языке, также находятся в ведении Минобрнауки РФ.

Министерства образования и науки территорий, входящих в состав Саяно-Алтайского региона (Республика Алтай, Республика Тыва, Республика Хакасия, Кемеровская область) выполняют следующие функции:

1. Изучение потребности государственных и муниципальных общеобразовательных организаций республик региона в учителях родного (нерусского) языка и литературы (совместно с органами управления образованием).

2. Организация целевого приема в вузы региона для подготовки учителей родного (нерусского) языка и литературы (совместно с органами управления образованием).

3. Организация и проведение мастер-классов, творческих лабораторий, методических семинаров, в том числе посредством веб-интерфейса, по актуальным вопросам

преподавания родного (нерусского) языка и литературы в школах и вузах региона (совместно с вузами и институтами развития образования, осуществляющими подготовку и повышения квалификации учителей родного языка).

4. Организация и проведение просветительских акций и мероприятий, конкурсов в целях повышения престижа грамотной речи и языковой культуры в школах и вузах региона (совместно с вузами и институтами развития образования, осуществляющими подготовку и повышение квалификации учителей родного языка).

5. Проведение мониторинга состояния материально-технической базы общеобразовательных организаций региона на соответствие требованиям федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (совместно с институтами развития образования, осуществляющими повышение квалификации учителей родного языка).

6. Проведение мониторинга потребности в учебниках родного (нерусского) языка и литературы народов региона в общеобразовательных организациях (совместно с органами управления образованием).

Высшие учебные заведения региона, осуществляющие подготовку учителей с родным (нерусским) языком обучения.

Помимо основной функции вузов – подготовки высококвалифицированных кадров, на базе вузов осуществляется подготовка и переподготовка учителей, а также повышение профессионального мастерства учителей через магистратуру, аспирантуру.

Основываясь на требованиях Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», учебные планы разрабатываются в соответствии с идеологией уровневого образования (бакалавриат – магистратура – аспирантура). Важно учитывать специфику каждого уровня, а также видеть их преемственность.

На примере Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова можно проследить преемственность образовательных программ в области подготовки учителей родного (хакасского) языка и литературы.

Кафедра хакасской филологии активно проводит разнообразные олимпиады среди школьников по хакасскому языку и литературе, а также привлекает старших школьников к участию в творческих (конкурс чтецов «Чылтызахтар») и научно-исследовательских мероприятиях («Ынырхас чоллары»). Кроме того, студенты, обучающиеся по направлению 44.03.05 – «Педагогическое образование» (профили: «Хакасский язык и литература», «История»; «Хакасский язык и литература», «Начальное обра-

зование»), проходят педагогическую практику в базовых школах.

Для желающих пройти вторую и третью степень высшего образования существует магистратура по направлению 45.04.01 – «Филология. Хакасский язык, литература, культура» и аспирантура по направлению 10.01.02 – «Литература народов РФ (хакасская, тувинская, алтайская)», 45.06.01 – «Языкознание и литературоведение» (10.02.02 – «Языки народов РФ (хакасский язык)»).

Кроме того, на базе института повышения квалификации и переподготовки кадров ХГУ им. Н. Ф. Катанова реализуется программа повышения квалификации «Элементарный курс хакасского языка (для лиц, не владеющих хакасским языком)». Это позволяет на кафедре хакасской филологии погружать обучающихся в языковую среду и активную проектную деятельность в области изучения хакасского языка.

Базовые школы – экспериментальные площадки нами рассматриваются как структурный элемент непрерывной этнорегиональной подготовки учителей. В статусе ресурсного центра они обеспечивают: а) профессиональную мотивацию и профессиональное самоопределение школьников – обучающихся студентов колледжа или университета; б) совершенствование профессиональной готовности студентов во время прохождения ими практики; в) инновационную деятельность на уровне общего среднего, среднего профессионального и высшего профессионального образования в виде совместных научно-исследовательских проектов учителей и преподавателей (в том числе и через систему грантов).

Такие школы, являясь ресурсными центрами, объединяют вокруг себя другие школы, реализующие образовательные программы с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей региона.

Институты развития образования и повышения квалификации (Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Республики Алтай, Тувинский институт развития образования и повышения квалификации, Хакасский институт развития образования и повышения квалификации и Кузбасский региональный ИПКиПРО) в системе этнорегиональной подготовки учителей выполняют следующие функции:

1. Развитие профессиональных компетенций учителей родного (нерусского) языка и литературы через:

– создание базы данных передовых практик преподавания родного (нерусского) языка и литературы в общеобразовательных организациях региона (совместно с вузами, осуществляющими подготовку таких учителей);

– создание методических рекомендаций для учителей родного (нерусского) языка и литературы региона (совместно с вузами, осуществляющими подготовку таких учителей).

2. Создание условий для работы учителей родного (нерусского) языка и литературы региона в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов общего образования через выявление проблем в организации изучения и преподавания родного (нерусского) языка и литературы в общеобразовательных организациях региона (совместно с вузами и органами управления образованием).

3. Научно-методическое сопровождение и повышения квалификации учителей родного (нерусского) языка и литературы региона с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей.

Повышение квалификации педагогов с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей включает в себя три этапа:

1 этап. Мотивация педагогов на повышение квалификации, осознание ими недостаточности знаний и умений по организации образовательного процесса с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей. Данный процесс проводится систематически через анкетирование педагогов на семинарах, научно-практических конференциях, в процессе дискуссий и открытого обсуждения существующих проблем, имеющих сегодня в образовании коренных народов, проживающих в Саяно-Алтайском регионе. Проводимое нами анонимное анкетирование, а затем и обсуждение его результатов в процессе диспутов и дискуссий на круглых столах позволило учителям увидеть бессистемность работы по использованию традиционной культуры воспитания народов региона; частичное использование ими методов и приемов воспитания, имеющих этнопедагогическое содержание, а также средств этноориентированной педагогической деятельности (обычай, традиции, пословицы, поговорки, народные песни, сказки и др.).

Все это было направлено на проблематизацию, осознание педагогами пробелов в знаниях, недостаточно сформированных компетенциях, необходимостью изучить существующую нормативно-правовую базу, передовой педагогический опыт по данному направлению.

2 этап – курсовой – заключается в организации курсов повышения квалификации или профессиональной переподготовки.

По окончании курсов слушатели обязаны выполнить итоговую аттестационную работу.

Аттестационные работы призваны способствовать систематизации и закреплению знаний слушателей по дополнительным профессиональным образовательным программам, умению анализировать и находить решение конкретных задач, формированию у слушателей творческого подхода к рассмотрению проблем в организации разнообразных видов этноориентированной деятельности.

В качестве итоговых аттестационных работ нами предлагались творческие проекты, связанные с разработкой программ учебных предметов, дисциплин, курсов (модулей) и курсов внеурочной деятельности, дидактических материалов, методических рекомендаций, подготовке информационно-методических материалов для представления эффективного опыта работы по учету национальных, региональных и этнокультурных особенностей в образовательном учреждении.

3 этап – посткурсовой – представляет собой различные виды деятельности учителя в процессе реализации в педагогической практике знаний и умений, полученных на курсах:

- обобщение и тиражирование передового педагогического опыта;

- участие в семинарах, профессиональных объединениях, творческих группах и т.д.;

- разработка учебных и методических пособий, дидактического обеспечения и представление их педагогическому сообществу;

- участие в инновационной и экспериментальной работе;

- наставничество, консультирование и т.д.

На этом этапе происходит апробация, корректировка, улучшение того наработанного материала, который был создан учителем в ходе курсового обучения.

Взаимодействие высших учебных заведений Саяно-Алтайского региона и институтов работников образования и повышения квалификации дополнительно осуществляется по следующим направлениям:

1. Разработка и апробация двуязычных рабочих тетрадей для младших школьников по математике, окружающему миру, географии. Например, рабочие тетради по математике и окружающему миру после успешного экспертного заключения уже не один год используются в школах Республики Хакасия.

2. Разработка на основе Концепции учебно-методического комплекса для реализации национального, регионального и этнокультурного содержания в системе образования серии учебников по языку, литературе, культуре и истории народов региона.

3. Проведение семинаров «Научно-методическое сопровождение профессиональных конкурсов учителей родного языка и литературы», основная цель которых

– совершенствование профессиональной компетентности учителей родного языка и литературы образовательных организаций региона, работающих в 5–11 классах, в сфере их подготовки к профессиональным конкурсам.

4. Проведение фестивалей, мастер-классов и творческих уроков родного языка среди воспитателей дошкольного и учителей общего образования.

5. Проведение различных научных конференций этнорегиональной тематики, на которых в рамках работы различных секций, круглых столов, открытых дискуссионных площадок осуществляется обсуждение вопросов сохранения языка и культуры, совершенствования подготовки педагогических кадров с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей народов региона.

К другим организациям, занимающимся проблемами изучения и сохранения языка и культуры народов региона, относятся:

– Научно-исследовательская лаборатория «Алтайская филология» Горно-Алтайского государственного университета;

– Научно-исследовательский институт алтаистики им. С. С. Суразакова (Республика Алтай);

– Ассоциация учителей алтайского языка и литературы Республики Алтай;

– Институт развития национальной школы Республики Тыва;

– Научно-образовательный центр «Тюркология», входящий в структуру Тувинского государственного университета;

– Тувинский институт гуманитарных и прикладных социально-экономических исследований и Хакасский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории;

– Институт гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии и др.

Основными функциями перечисленных

организаций являются проведение научных исследований по сохранению и развитию родного языка, а также исследований в этнокультурной сфере; изучение взаимодействия, взаимосвязи культур народов, проживающих в регионе, Сибири, России и за рубежом; изучение проблем межнациональных отношений, социально-политического положения различных этнических групп, проживающих в регионе; обучение по образовательным программам послевузовского профессионального образования, а также образовательным программам дополнительного профессионального образования в целях подготовки и переподготовки научных работников и специалистов; проведение научных конференций и т.п. Все эти мероприятия данные организации осуществляют в тесной взаимосвязи со школами и вузами региона, при непосредственном руководстве со стороны профильных министерств (образования и науки; культуры; национальной и территориальной политики).

Заключение. Проведенный анализ нормативных документов и практический опыт в сфере образования выявили определенные недостатки современной системы подготовки учителей для работы в образовательных организациях с родным (нерусским) языком обучения. Это потребовало внесения некоторых коррективов в организацию этнорегиональной подготовки учителей на этапе постдипломного образования. Решение проблемы повышения профессионального мастерства учителей может быть только комплексно, в системе и во взаимосвязи с разными образовательными, научно-исследовательскими, другими организациями региона, занимающимися проблемами сохранения и развития культуры и языка коренных народов региона.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лурье Л. И. Моделирование региональных образовательных систем : учебник. – М. : Гардарики, 2006. – 287 с.
2. Матис В. И. Проблемы национальной школы в поликультурном обществе. – Барнаул : БГПУ, 1997. – 328 с.
3. Нестеренко А. Формирование этнокультурных компетенций педагогов в постпрофессиональном образовании // Этнодиалоги. – 2013. – № 2 (43). – С. 185–193.
4. Положение о Министерстве образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// docs.cntd. ru/ document/499024581](http://docs.cntd.ru/document/499024581) (дата обращения: 05.05. 2017).
5. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 №544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» и ФГОС ВО «Педагогическое образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://docs.cntd. ru/ document/499053710](http://docs.cntd.ru/document/499053710) (дата обращения: 15.07. 2017).
6. Харитонова Ф. П. Этнопедагогическая подготовка педагога к профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде // Образование и саморазвитие. – 2013. – № 2 (36). – С. 153–158.
7. Чаптыкова О. Ю. Теоретико-методологические основы формирования профессионального самоопределения учащихся национальных школ // Вестник ТГПУ. – 2009. – № 2 (80). – С. 60–63.
8. Якунчев М. А., Карпушина Л. П. К проблеме этнокультурной подготовки студентов высших учебных заведений (на примере педвузов) // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 7. – С. 292–297.
9. School-based teacher training: the view from higher education / D. Blake, Hanley V., Jennings M. // Education today. – 1995. – № 1. – P. 40–42.
10. Tuckman B. W. The interpersonal teacher model // The educational forum. – 1995. – № 2. – P. 177–185.

R E F E R E N C E S

1. Lur'e L. I. Modelirovanie regional'nykh obrazovatel'nykh sistem : uchebnik. – M. : Gardariki, 2006. – 287 s.
2. Matis V. I. Problemy natsional'noy shkoly v polikul'turnom obshchestve. – Barnaul : BGPU, 1997. – 328 s.
3. Nesterenko A. Formirovanie etnokul'turnykh kompetentsiy pedagogov v postprofessional'nom obrazovanii // Etnodialogi. – 2013. – № 2 (43). – S. 185–193.
4. Polozhenie o Ministerstve obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: [http:// docs.cntd. ru/ document/499024581](http://docs.cntd.ru/document/499024581) (data obrashcheniya: 05.05. 2017).
5. Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 №544n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')» i FGOS VO «Pedagogicheskoe obrazovanie» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://docs.cntd.ru/document/499053710> (data obrashcheniya: 15.07. 2017).
6. Kharitonova F. P. Etnopedagogicheskaya podgotovka pedagoga k professional'noy deyatel'nosti v polikul'turnoy obrazovatel'noy srede // Obrazovanie i samorazvitie. – 2013. – № 2 (36). – S. 153–158.
7. Chapykova O. Yu. Teoretiko-metodologicheskie osnovy formirovaniya professional'nogo samoopredele-niya uchashchikhsya natsional'nykh shkol // Vestnik TGPU. – 2009. – № 2 (80). – S. 60–63.
8. Yakunchev M. A., Karpushina L. P. K probleme etnokul'turnoy podgotovki studentov vysshikh ucheb-nykh zavedeniy (na primere pedvuzov) // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2010. – № 7. – S. 292–297.
9. School-based teacher training: the view from higher education / D. Blake, Hanley V., Jennings M. // Ed-ucation today. – 1995. – № 1. – P. 40–42.
10. Tuckman B. W. The interpersonal teacher model // The educational forum. – 1995. – № 2. – P. 177–185.

Мокроусов Сергей Иванович,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра искусства, Институт психологии и педагогики, Тюменский государственный университет; 625003, г. Тюмень, ул. Володарского, 6; e-mail: yory67@mail.ru.

Кашина Наталья Ивановна,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра музыкального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9, каб. 41; e-mail: koranata@mail.ru.

**ИНТЕРНЕТ-РЕСУРС ДИАГНОСТИКИ И СОПРОВОЖДЕНИЯ
ХУДОЖЕСТВЕННО ОДАРЕННЫХ СТУДЕНТОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: одаренность; одаренные студенты; психолого-педагогическое сопровождение; интернет-ресурсы; художественно-эстетическая деятельность; психологическая диагностика.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрывается актуальность разработки образовательного интернет-ресурса, ориентированного на выявление, диагностику и сопровождение одаренных школьников и студентов в различных областях изобразительной деятельности на разных образовательных ступенях и этапах личностного развития. Данный интернет-ресурс, разработанный на кафедре искусств Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета, дает возможность: проведения преподавателями вебинаров с различными группами слушателей; проведения мониторинга по реализуемым дисциплинам спецкурсов; предоставления возможности просмотра архива вебинаров, видеофайлов по различным тематикам с последующей регистрацией на вебинар для онлайн-общения с преподавателем; устранения технических и технологических барьеров для проявления самореализации студентов в области художественно-эстетической деятельности (оформление работ для представления на выставках, размещение фотографий работ на выставке, получение электронной версии диплома, сертификата участника выставки или конкурса и т.д.); предоставления возможности объединения компетентного жюри в дистанционном режиме на одной площадке; профориентации всех пользователей, посетивших данный интернет-ресурс.

Sergey Ivanovich,

candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of art, Institute of psychology and pedagogics, Tyumen state university; Tyumen, Russia.

Kashina Natalya Ivanovna,

the doctor of pedagogical sciences, professor, department of music education, the Ural state pedagogical university, Ekaterinburg, Russia.

**INTERNET-RESOURCE OF DIAGNOSTICS AND SUPPORT
OF ARTISTICALLY GIFTED STUDENTS**

KEYWORDS: gifts; gifted students; psychological and pedagogical assistance; Internet resources; aesthetic activity; psychological diagnostics.

ABSTRACT. In article the relevance of development of the educational Internet resource focused on identification, diagnostics and escort of gifted school students and students in various areas of graphic activity at different educational steps and stages of personal development reveals. This Internet resource developed at department of arts of Institute of psychology and pedagogics of the Tyumen state university gives the chance: holding webinars by teachers with various groups of listeners; carrying out monitoring on the realized disciplines of special courses; providing to an opportunity viewing of archive of webinars, video files on various subjects with the subsequent registration for a webinar for on-line of communication with the teacher; elimination of technical and technological barriers to manifestation of self-realization of students in the field of art and esthetic activity (registration of works for representation at exhibitions, placement of photos of works at an exhibition, obtaining the electronic version of the diploma, certificate of the participant of an exhibition or competition, etc.); providing association of competent jury to an opportunity in the remote mode on one platform; career guidance of all users who have visited this Internet resource.

Ориентация государственной политики на построение экономики, опирающейся на наукоемкие и «прорывные» технологии, согласно «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», требует создания системы выявления, поддержки и развития одаренных детей и талантливой молодежи, реализации их потенциальных возможностей, поскольку именно одаренные люди являются

главным двигателем прогресса во всех сферах деятельности общества и государства.

В России принят ряд законов, программ и концепций (Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации», «Концепция модернизации российского образования», «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг.», Федеральный государственный образовательный стандарт, «Национальная образовательная инициатива “Наша новая школа”», «Кон-

цепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов» и др.), направленных на поиск и поддержку талантливых детей и молодежи, применение по отношению к ним валидных методов идентификации одаренности и их сопровождения на всех этапах становления и развития. Основными задачами модернизации отечественной системы образования является «создание благоприятных условий для самореализации человека, свободного развития его творческих способностей, механизмов стимулирования профессионального и личностного развития молодежи» [6, с. 12].

Информатизация образования способствует не только созданию системы социокультурных инноваций, открывающих новые возможности для акторов образования, но и переходу отношений «учитель – ученик» от субординации к диалогу, поскольку сокращается расстояние между обучающимися и педагогом, увеличиваются возможности для индивидуализированного коммуникативного взаимодействия.

Сегодня появились специализированные интернет-ресурсы, ориентированные на узко сегментированную аудиторию пользователей (библиотеки, сайты для лиц с ОВЗ и инвалидов и т.д.). Однако при всем разнообразии форм информатизации образования остро ощущается нехватка образовательных интернет-ресурсов, в которых бы предлагался диагностический инструментарий для выявления и сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями в узко специфических видах деятельности, какой является, например, художественно-эстетическая деятельность (включающая хореографическую, сценическую, литературно-поэтическую, изобразительную и музыкальную). Это ведет к снижению эффективности работы с данной категорией обучающихся, что проявляется в позднем выявлении и неадекватной диагностике их одаренности.

В современной психолого-педагогической литературе исследователи под одаренностью понимают системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [1]. При этом качественное своеобразие одаренности обусловлено наследственностью, влиянием среды, активной деятельностью, психологическими механизмами саморазвития личности и т.д.

Отечественная наука отрицает прямую связь между интеллектуальными и творческими задатками человека. Креативность рассматривается как общая (потенциальная) творческая способность, решающее

значение в формировании которой отводится среде [3]. Б. М. Теплов указывал на особую силу творца, богатство и инициативность его воображения как на основу творческой деятельности [12]. С. С. Голдендрихт представлял творчество в виде познавательной и практически преобразующей деятельности, включающей творческий поиск, открытие и его материальное воплощение и служащей наиболее полному, интегративному выражению существующих сил человека [2]. В качестве движущей силы творческого процесса Л. Б. Ермолаева-Томина выделяет работу подсознания и бессознательного [4]. Творческий продукт является результатом глубочайшей рефлексии творящего, работой не с поверхностными слоями мышления, а с глубинными слоями сознания и подсознания [8].

Одаренность в области изобразительной деятельности относится к художественно-эстетическому виду [1]. Она может проявляться в ряде аспектов:

- практический (моторные навыки в изобразительной технике);
- познавательный (интерпретация художественных произведений);
- коммуникативный (общение с коллегами и зрителями);
- духовно-ценностный (воплощение в художественном образе определенного ценностного содержания).

Отметим также, что одаренность в области изобразительной деятельности предполагает одновременное включение всех уровней психической организации с доминантой значимого уровня для конкретного вида деятельности. При этом на первый план могут выходить либо сенсомоторные качества (тогда речь идет о мастерстве), либо эмоционально-экспрессивные (изобразительная выразительность).

Для успешного решения проблемы сопровождения одаренных студентов в данной области современные исследователи, наряду с общепринятыми, предлагают внедрять новые подходы к организации образовательной деятельности: «Smart-e-Learning» – комплексное применение информационных технологий (аудиовизуальных материалов, 3D-миры, интернет-сайты и т.д.) в развитии музыкальных и художественных способностей обучающихся [15]; тьюторское сопровождение в вузе с дифференциацией ролевых позиций (преподаватель – тьютор, тьютор – преподаватель) [10] и т.д.

Также отметим существование различных подходов для разработки и использования специализированных интернет-ресурсов, ориентированных на работу с одаренными студентами в других видах деятельности (исследования Е. В. Комелина,

В. А. Каликова, Т. В. Ларионова, С. И. Мокроусова, Н. Б. Сологубова, С. А. Филиппова и др.). Так, на сегодняшний день разработана модель дистанционного взаимодействия между преподавателями вуза и одаренными школьниками в области физики, которая опирается на информационные технологии и включает различные формы работы: диагностическую, консультационную и др. [13]. Учеными утверждается необходимость командной работы различных специалистов (в области информационных технологий, предметников, психологов и т.д.) для разработки эффективного специализированного образовательного интернет-ресурса [5]; предлагается активное использование информационно-коммуникационных технологий, базирующихся на интернет-ресурсах для выявления одаренных в процессе проведения виртуальных олимпиад, творческих проектов, телеконференций и т.д. [9].

Но необходима разработка специального образовательного интернет-ресурса, ориентированного на выявление, диагностику и сопровождение одаренных школьников и студентов в различных областях изобразительной деятельности на разных образовательных ступенях и этапах личностного развития.

Таким образом, мы можем выявить противоречие между современными требованиями общества к поиску и поддержке талантливых детей и молодежи, их сопровождению на всех этапах становления и развития и недостаточной разработанностью данной проблемы в практике обучения студентов в области изобразительной деятельности, недостаточного использования интернет-технологий.

В связи с вышеизложенным на кафедре искусств Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета была создана творческая группа, объединившая специалистов в области изобразительного искусства (профессиональных художников, художников-педагогов, методистов), IT-специалистов, психологов с целью разработки образовательного интернет-ресурса, который бы консолидировал опыт педагогов различных вузов для поддержки, сопровождения, обучения и развития потенциала одаренных студентов в области художественно-эстетической деятельности, предоставлял возможность использования разнообразного инструментария и форм диагностики одаренности (платформа для выставок, проведения вебинаров и т.д.).

Работа проходила в несколько этапов. На первом этапе осуществлялось получение технического задания, разрабатывалась методологическая база для освоения данного

образовательного интернет-ресурса, ориентированного на работу с одаренными детьми и одаренной молодежью: научно-педагогический, методический материал, тесты, стандарты, видеовебинары и т.д. Осуществлялся анализ ресурсного потенциала проекта (педагогического, художественного, методического, информационно-технического и т.д.).

На втором этапе осуществлялась формулировка концепции интернет-ресурса – цель, задачи, структура, содержание, функционал, дизайн, программная реализация, навигация и т.д.).

На третьем этапе происходила разработка сайта и размещение его в сети Интернет, наполнение информационным, диагностическим и образовательным контентом.

В результате проделанной работы был разработан образовательный интернет-ресурс www.art-edu72.ru, который решает следующие задачи:

- осуществление процесса контактной работы по диагностике и сопровождению одаренных студентов;

- предоставление преподавателям возможности для проведения, записи и демонстрации видеовебинаров в режиме реального времени с различными группами слушателей (микрогруппы до шести человек), дифференциации групп слушателей с учетом уровня подготовки и результатов предварительного тестирования;

- предоставление возможности участия всех заинтересованных пользователей (педагоги, студенты, родители, абитуриенты и т.д.) в обсуждении актуальных тем на форуме, проведения мониторинга (интернет-голосования) по реализуемым дисциплинам спецкурсов;

- предоставление возможности просмотра архива вебинаров, видеофайлов в автономном режиме по различным тематикам и последующая регистрации на «познавательный» семинар для онлайн-общения с преподавателем;

- устранение технических и технологических барьеров для проявления мотивированной активности студентов в области художественно-эстетической деятельности (оформление работ для представления на выставках, перемещение в места экспозиции, размещение фотографий работ на выставке, получение электронной версии диплома, сертификата участника выставки или конкурса и т.д.).

- предоставление возможности объединения компетентного жюри в дистанционном режиме на одной площадке (различные регионы, вузы и т.д.);

- профориентация всех пользователей, посетивших данный интернет-ресурс (где

содержится информация о деятельности кафедры искусств Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета, направления ее работы, история, традиции, новости, учебные планы и т.д.).

Задача диагностики с использованием интернет-ресурса www.art-edu72.ru, разработанного на кафедре искусств Института педагогики и психологии Тюменского государственного университета, решается на двух уровнях.

Самодиагностика (предварительная диагностика) предполагает возможность пройти самотестирование любому зарегистрированному пользователю по методиками Брунера (интеллект), Равена (тип мышления), Армхауэра и др. и получить результат, который позволит проводить работу по самокоррекции «проблемных зон». Кроме того, на странице «выставки» зарегистрированный пользователь может проверить уровень своих практических способностей в одной из областей художественно-эстетической деятельности (изобразительное искусство, фотография, проект и т.д.), для чего он может принять участие в заявленной в интернет-ресурсе выставке и получить оценку компетентного жюри, которое составляют члены Союза художников, дизайнеров России, заслуженные художники России, доценты и профессора различных вузов и т.д.

Диагностика на уровне преподавателя. Для того чтобы провести работу в данном контенте, пользователь должен иметь статус «преподаватель», который можно получить у администратора ресурса по персональной заявке. Данный статус позволяет формировать собственную тему для проведения виртуальных онлайн-вебинаров с микрогруппами подписавшихся на спецкурс пользователей (если пользователи в личном кабинете прошли онлайн-тестирование, то педагог «видит» его результаты и может комплектовать группы для дистанционной онлайн-работы с учетом предварительных диагностических результатов (IQ, тип мышления).

Таким образом, можно выделить основные средства диагностики художественно-эстетической (изобразительной) одаренности с использованием данного интернет-ресурса: тестирование по методикам Брунера (интеллект), Равена (ведущий тип мышления), Армхауэра и др.; авторские те-

стовые методики, разработанные преподавателями для слушателей по темам, которые можно разместить на странице «Вебинар»; анализ продуктов художественно-эстетической деятельности (фотографии картин, фотоработы, другой выставочный материал и т.д.), которые размещаются на странице «Выставки»; привлечение к диагностике визуальных продуктов компетентного жюри из представителей различных вузов, художников, имеющих личный художественный опыт и статус и т.д.; онлайн-диагностика, которую может проводить пользователь со статусом «преподаватель» в ходе дистанционной работы с удаленными слушателями в режиме «вебинар».

В ходе диагностической работы с данным интернет-ресурсом удалось выявить студентов, которые обладают признаками одаренности, что позволило разработать индивидуализированные программы для сопровождения данной категории обучающихся.

Одаренность в области художественно-эстетической деятельности развивается за счет выявления и самоактуализации творческого потенциала личности обучающегося [7]; сравнения личного художественного опыта с аналогичным опытом представителей различных групп обучающихся; стимулирования мотивации и активности обучающихся (через участие в конкурсах, выставках, вебинарах и т.д.); ознакомления с образовательным материалом в разделе «Вебинар» (видеозаписи лекций педагогов, студентов, тестирование по учебным разделам «Рисунок» и т.д.); выполнения обучающимися методических разработок и размещения на сайте; участия в дистанционных онлайн-занятиях в микрогруппах в режиме вебинара.

Использование современных технологий и специализированных образовательных интернет-ресурсов позволяет повысить эффективность данной работы за счет своевременного выявления, дифференциации и точечной индивидуализированной работы с одаренной личностью, а значит решит проблему «подготовки кадров качественно нового уровня» [14, с. 40].

Данная работа является важным компонентом комплексного подхода к выявлению и сопровождению одаренных (студенты, школьники и т.д.) на различных этапах становления и развития одаренной личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д. Б., Шадриков В. Д., Бабаева Ю. Б., Брушлинский А. В., Дружинин В. Н. и др. Рабочая концепция одаренности. – 2-е изд-е, расш. и перераб. – М., 2003.
2. Гольдентрихт С. С. Творчество как философская проблема // Творчество и социальное познание : сб. науч. статей / под ред. А. М. Коршунова, С. С. Гольдентрихта. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 39–56.
3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – СПб. : Питер, 2007. – 368 с.
4. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества : учеб. пособие для вузов. – М. : Академический проспект, 2003. – 304 с.

5. Каликова В. А. Интерактивный сайт как средство повышения уровня знаний обучающихся [Электронный ресурс] // Концепт. – 2014. – № 19. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/14741.htm>. (дата обращения: 13.11.2017).
6. Кашина Н. И., Павлов Д. Н. Проблема развития творческой самореализации студентов колледжа культуры и искусств в процессе музыкально-композиционной деятельности // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2016. – № 3. – С. 11–15.
7. Кашина Н. И. Павлов Д. Н. К проблеме развития творческой самореализации студентов колледжа культуры и искусств в процессе музыкально-композиционной деятельности // Философия и искусство : мат-лы V междунар. конф. / РАМ им. Гнесиных. – М., 2017. – С. 259–265.
8. Коселева Е. С. Эволюция подходов к исследованию творческих способностей в России и за рубежом // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2013. – Вып. 5. – С. 145–151.
9. Ларионова Т. В., Сологубова Н. Б. Использование информационно-коммуникационных технологий при работе с одаренными детьми во внеурочное время // Гаудеамус. – 2016. – Т. 15. – № 1. – С. 94–97.
10. Мокроусов С. И. Тьюторское сопровождение одаренных студентов, обучающихся по художественно-педагогическим специальностям [Электронный ресурс] // Педагогика искусства. – 2017. – № 1. – С. 43–48. – Режим доступа: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/mokrousov_43-48.pdf (дата обращения: 13.11.2017).
11. Мокроусов С. И. Развитие профессиональной компетентности учителей изобразительного искусства в области компьютерного моделирования (в системе повышения квалификации) [Электронный ресурс] // Педагогика искусства. – 2010. – № 3. – С. 1–8. – Режим доступа: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/11_09_mokrousov.pdf (дата обращения: 13.11.2017).
12. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. – М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1947. – 334 с.
13. Филиппов С. А., Комелина Е. В. Система подготовки педагогов к работе с одаренными детьми на основе современных информационных технологий // Вестник РУДН. Серия : Информатизация образования. – 2013. – № 1. – С. 28–34.
14. Языков Е. Л., Кашина Н. И. Роль художественного общения в процессе хормейстерской подготовки учителя музыки // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2016. – № 4. – С. 40–44.
15. Tagiltseva N. G., Konovalova S. A., Kashina N. I., Valeeva E. M., Ovsyannikova O. A., Mokrousov S. I. Information Technologies in Musical and Art Education of Children // Smart Education and e-Learning 2017 : sb. nauch. trudov. Smart Innovation, Systems and Technologies. – 2017. – Vol. 75. – P. 112–119 [in Portugal].

REFERENCES

1. Bogoyavlenskaya D. B., Shadrikov V. D., Babaeva Yu. B., Brushlinskiy A. V., Druzhinin V. N. i dr. Rabochaya kontseptsiya odarennosti. – 2-e izd-e, rassh. i pererab. – М., 2003.
2. Gol'dentrikht S. S. Tvorchestvo kak filosofskaya problema // Tvorchestvo i sotsial'noe poznanie : sb. nauch. statey / pod red. A. M. Korshunova, S. S. Gol'dentrikhta. – М. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1982. – S. 39–56.
3. Druzhinin V. N. Psikhologiya obshchikh sposobnostey. – SPb. : Piter, 2007. – 368 s.
4. Ermolaeva-Tomina L. B. Psikhologiya khudozhestvennogo tvorchestva : ucheb. posobie dlya vuzov. – М. : Akademicheskij prospekt, 2003. – 304 s.
5. Kalikova V. A. Interaktivnyy sayt kak sredstvo povysheniya urovnya znaniy obuchayushchikhsya [Elektronnyy resurs] // Kontsept. – 2014. – № 19. – Rezhim dostupa: <http://e-koncept.ru/2014/14741.htm>. (data obrashcheniya: 13.11.2017).
6. Kashina N. I., Pavlov D. N. Problema razvitiya tvorcheskoy samorealizatsii studentov kolledzha kul'tury i iskusstv v protsesse muzykal'no-kompozitsionnoy deyatel'nosti // Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii. – 2016. – № 3. – S. 11–15.
7. Kashina N. I. Pavlov D. N. K probleme razvitiya tvorcheskoy samorealizatsii studentov kolledzha kul'tury i iskusstv v protsesse muzykal'no-kompozitsionnoy deyatel'nosti // Filosofiya i iskusstvo : mat-ly V mezhdunar. konf. / RAM im. Gnesinykh. – М., 2017. – S. 259–265.
8. Kosheleva E. S. Evolyutsiya podkhodov k issledovaniyu tvorcheskikh sposobnostey v Rossii i za rubezhom // Vestnik Baltiyskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. – 2013. – Vyp. 5. – S. 145–151.
9. Larionova T. V., Sologubova N. B. Ispol'zovanie informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy pri rabote s odarennyimi det'mi vo vneurochnoe vremya // Gaudeamus. – 2016. – T. 15. – № 1. – S. 94–97.
10. Mokrousov S. I. T'yutorskoe soprovozhdenie odarennykh studentov, obuchayushchikhsya po khudozhestvenno-pedagogicheskim spetsial'nostyam [Elektronnyy resurs] // Pedagogika iskusstva. – 2017. – № 1. – S. 43–48. – Rezhim dostupa: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/mokrousov_43-48.pdf (data obrashcheniya: 13.11.2017).
11. Mokrousov S. I. Razvitie professional'noy kompetentnosti uchiteley izobrazitel'nogo iskusstva v oblasti komp'yuternogo modelirovaniya (v sisteme povysheniya kvalifikatsii) [Elektronnyy resurs] // Pedagogika iskusstva. – 2010. – № 3. – S. 1–8. – Rezhim dostupa: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/11_09_mokrousov.pdf (data obrashcheniya: 13.11.2017).
12. Teplov B. M. Psikhologiya muzykal'nykh sposobnostey. – М. : Izd-vo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1947. – 334 s.
13. Filippov S. A., Komelina E. V. Sistema podgotovki pedagogov k rabote s odarennyimi det'mi na osnove sovremennykh informatsionnykh tekhnologiy // Vestnik RUDN. Seriya : Informatizatsiya obrazovaniya. – 2013. – № 1. – S. 28–34.
14. Yazykov E. L., Kashina N. I. Rol' khudozhestvennogo obshcheniya v protsesse khormeysterskoy podgotovki uchitelya muzyki // Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii. – 2016. – № 4. – S. 40–44.
15. Tagiltseva N. G., Konovalova S. A., Kashina N. I., Valeeva E. M., Ovsyannikova O. A., Mokrousov S. I. Information Technologies in Musical and Art Education of Children // Smart Education and e-Learning 2017 : sb. nauch. trudov. Smart Innovation, Systems and Technologies. – 2017. – Vol. 75. – P. 112–119 [in Portugal].

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ

УДК 373.31
ББК 4420.243

ГРНТИ 14.43.43

Код ВАК 13.00.05

Зайцева Евгения Анатольевна,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: e.a.zaitceva436@yandex.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: evkorotaev@mail.ru.

УЧЕБНЫЙ ДИАЛОГ КАК ФАКТОР ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социализация детей; учебные диалоги; начальная школа; развитие личности; младшие школьники.

АННОТАЦИЯ: Проблема позитивной социализации младшего школьника является достаточно актуальной сегодня, что прослеживается и в психолого-педагогических исследованиях, и в нормативных документах федерального уровня, связанных с образованием. Начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Процесс обучения должен включать не просто усвоение системы знаний, умений и компетенций, но и условия, обеспечивающие развитие личности, которая должна уметь ориентироваться и взаимодействовать с окружающими в постоянно меняющемся мире. Учебный диалог представляет собой своеобразную форму общения – это субъект-субъектное взаимодействие в формате «учитель – ученик», а также «ученик – ученик», которое может перерасти в продуктивное сотрудничество в ходе групповой дискуссии при постановке и решении учебных задач. Продуктивность учебного диалога зависит от реализации в процессе его осуществления на уроке триады задач, стоящих перед обучением в целом: конкретно-познавательной, связанной с необходимостью понять, осознать и разрешить конкретную учебную, проблемную ситуацию; коммуникативно-развивающей, где в процессе совместного познания вырабатываются умения и навыки разнопланового общения учащихся; социально-ориентационной, воспитывающей качества, необходимые для адекватной социализации индивида.

Цель авторской методики учебного диалога для учащихся начальной школы на уроках русского языка заключалась в создании условий для реализации на уроках русского языка полноценного учебного диалога, направленного на позитивную социализацию младших школьников. Именно учебный диалог обладает наибольшими возможностями для решения обозначенных задач. Учебный диалог на уроках русского языка нацелен на решение предметных задач, обусловленных самим изучаемым материалом. Но при этом именно диалоговое общение создает условия для реализации коммуникативно-развивающей функции обучения, в процессе которой у учащихся вырабатываются навыки совместной работы в группе, диаде. А смысловое содержание изучаемых текстов может (и должно) быть ориентировано на осмысление, обсуждение общественно и лично значимых вопросов, что расширяет поле образовательного процесса, выводя его за пределы учебного класса.

Данная методика, ориентированная на конкретно-познавательную, коммуникативно-развивающую и социально-ориентационную функции; обеспеченная соответствующим текстовым материалом; предполагающая поэтапную смену ролей участников обучения; реализующая диалоговые приемы, способствует развитию у младших школьников социальных знаний, социального восприятия, социальной выразительности, межличностного взаимодействия, которые являются индикаторами позитивной социализации.

Zaitseva Evgenia Anatolievna,

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

Korotaeva Evgenia Vladislavovna,

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

EDUCATIONAL DIALOGUE AS FACTOR OF POSITIVE SOCIAL ADJUSTMENT OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

KEYWORDS: socialization of children; learning dialogue; primary school; personality development; junior pupils.

ABSTRACT. The issue of positive socialization of junior pupils is quite relevant today that can be traced in psycho-pedagogical studies, and in the regulatory documents of the Federal level related to education. The

beginning of schooling leads to a radical change in the social route of a child's development. The learning process should not be just a system of knowledge, skills and competences, but also the conditions for the development of an individual, who should be able to interact with others in a constantly changing world. The educational dialogue is a unique form of communication – a subject-subject interaction in the format of "teacher-student" and "student-student", which can develop into fruitful cooperation in the group discussion in the formulation and solution of educational tasks. Productivity of a training dialogue in class depends on the implementation of a triad of tasks: cognitive, associated with the need to understand and to resolve a particular educational problem situation; communicative and developmental, where joint activity leads to development of knowledge and skills of communication with other students; social and orientational, developing the qualities necessary for the adequate socialization of an individual.

The purpose of the author's methodology of teaching dialogue to elementary school students at the lessons of the Russian language was to create suitable conditions at the lessons of Russia to carry on a dialogue aimed at positive socialization of junior pupils. Educational dialogue has the greatest possibilities to complete the above mentioned tasks. The educational dialogue at the lessons of the Russian language is to solve substantive problems caused by the phenomena being studied. But it is the dialogues that creates favourable conditions for the implementation of communicative and educational functions of teaching, in which students develop collaborative skills in group or in pairs. But the semantic content of the studied texts can (and should) be focused on understanding, discussing social and personal issues, that expand the field of the educational process, bringing it beyond the classroom. This methodology focuses on the specific cognitive, communicative, developmental and social-orientational functions; provides the corresponding text material; suggests a gradual change of roles of participants of training; implements a dialogue techniques; contributes to the development of pupils' of social knowledge, social perception, social expressiveness, and interpersonal interactions, which are indicators of positive social adjustment.

В настоящее время одной из актуальных проблем педагогики и психологии является проблема социализации и адаптации личности. Разрешение этой проблемы зависит от развития способности к активной социокультурной адаптации.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования в требования освоения основной образовательной программы включены не только предметные (понимание обучающимися того, что язык представляет собой основное средство человеческого общения) и межпредметные (готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий), но и личностные (формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир, развитие социальной компетенции, личностных качеств обучающегося и т.д.) результаты [15, с. 11].

Проблемы диалогового взаимодействия в процессе развития и становления личности исследуются такими учеными и педагогами, как М. М. Бахтин, Е. В. Коротаева, В. И. Кудашов, С. Ю. Курганов, С. Н. Поздеева и др. Вопросы коммуникативного развития младших школьников рассматривались в методике русского языка в работах В. Г. Горецкого, Т. А. Ладъженской, Е. Ю. Никитиной, Т. Г. Рамзаевой и др.

К современным требованиям обучения младших школьников относится вопрос о формировании социальной компетентности учащегося, которая, в свою очередь, обеспечивает развитие коммуникативных дей-

ствий – умение слушать и вести диалог, учитывать позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; участие в коллективном обсуждении проблем; умение интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Такое взаимодействие и есть диалог, который, по мнению М. М. Бахтина, интегрирует целое, формирует язык коммуникации между субкультурами и социальными группами; и только в диалоге развивается способность мыслить.

Учебный диалог – это речевое, субъект-субъектное взаимодействие в формате «учитель – ученик», а также «ученик – ученик», которое может перерасти в продуктивное сотрудничество в ходе групповой или общеклассной дискуссии при постановке и решении учебных задач. Такое учебное сотрудничество требует определенных условий его организации, содержательной и коммуникативной подготовленности участников и соответствующих умений учителя.

Действенность учебного диалога зависит от реализации в процессе его осуществления на уроке триады задач, стоящих перед обучением в целом: конкретно-познавательной, связанной с необходимостью понять, осознать и разрешить конкретную учебную, проблемную ситуацию; коммуникативно-развивающей, где в процессе совместного познания вырабатываются умения и навыки разнопланового общения учащихся; социально-ориентационной, воспитывающей качества, необходимые для адекватной социализации индивида.

С учетом вышесказанного нами была разработана и апробирована методика ор-

ганизации учебного диалога на уроках русского языка в начальной школе, которая, реализуя учебно-познавательную, коммуникативно-развивающую, социально-ориентационную задачи обучения, формирует у учащихся социальные знания, способствует адекватному сопереживанию, помогает ориентировке в окружающем жизненном пространстве, закрепляет у учащихся готовность к совместной деятельности, к включению в социально и личностно значимые ситуации.

Именно диалоговое общение создает условия для реализации коммуникативно-развивающей функции обучения, в процессе которой у учащихся вырабатываются навыки совместной работы в группе, диаде. А смысловое содержание изучаемых текстов может (и должно) быть ориентировано на осмысление, обсуждение общественно и личностно значимых вопросов, что расширяет поле образовательного процесса, выводя его за пределы учебного класса.

Поэтому тексты, которые предлагаются младшим школьникам на уроке, должны быть связаны с реалиями социальной жизни индивида (конкретного человека, ученика) и общества (малой родины, Родины, государства). Подборка текстов, побуждающих к активному диалогу, должна быть достаточно разнообразной, касающейся различных сторон индивидуальной и социальной жизни, а также ориентировать учащихся на социальное восприятие и прогнозирование, преодоление коммуникативного эгоцентризма.

Однако, как показал анализ текстов из учебников по русскому языку для 3-го класса (учебно-методические комплексы В. П. Канакиной, В. Г. Горещкого «Школа России»; Л. Ф. Климановой, Т. В. Бабушкиной. «Перспектива»; Т. Г. Рамзаевой. «РИТМ»; Р. Н. Бунеева, Е. В. Бунеевой, О. В. Прониной. «Школа 2100»), более 70% учебных текстов ориентировано на описание природы или является цитатами из произведений классиков. Такой подход способствует формированию эстетического отношения к окружающей природе, знакомит с литературными произведениями, но он не содержит области для представления различных точек зрения, то есть для диалога.

Поэтому одной из составляющей методики учебного диалога, направленного на позитивную социализацию младших школьников, является обязательная подборка текстов, способствующая как коммуникативно-развивающей, так и социально ориентированной задачам обучения.

Актуализация возможностей учебного диалога, направленного на позитивную социализацию младших школьников, предполагает ряд последовательных этапов.

Первый включает общее знакомство учащихся с диалоговой формой обучения. Задача данного этапа заключается в погружении в диалог, актуализации и амплификации знаний о диалоге, его формах, назначении в жизни и деятельности человека. Субъектами диалога на этом этапе являются учитель и ученик (при ведущей роли учителя).

Второй этап методической работы нацелен на отработку диалогических умений учащихся в парах (ученик – учитель, ученик – ученик). Субъектами диалога на втором этапе вновь являются и учитель, и ученик. Но заметно активизируется роль учащегося: из объекта, включенного в диалог по формальным признакам, он постепенно превращается в субъекта, влияющего и на форму диалога, и на его содержание. Однако эта диалоговая активность проявляется пока при небольшом количестве участвующих в диалоге сторон: диада (ученик – ученик), триада (учитель – ученик – ученик).

Третий этап методики направлен на отработку диалогических умений учащихся в микрогруппах (учитель – группа учеников, ученик – группа учеников). За учителем сохраняется роль «супервизора» и «корректора» как в процессе диалогов, так и на стадии подведения итогов.

Четвертый этап работы по развитию учебного диалога направлен на творческую организацию учебного диалога самими учащимися. Однако к этому этапу у учащихся уже имеются и представления о вариантах организации учебного диалога, и определенные умения в этом виде общения. В связи с этим процесс и подготовки, и проведения диалога делегируется третьеклассникам, поэтому он и обозначен как «творческая организация учебного диалога». Роль учителя заключается в общей координации самого занятия и коррекции (сопровождения, а не доминирования) на стадии оценивания.

Апробация эффективности разработанной методики организации учебного диалога на уроках русского языка в начальной школе проходила в 3-ем классе школы № 92 г. Екатеринбурга. Годичная апробация методики оказала влияние на коммуникативную составляющую умений учащихся. В качестве диагностического материала был использован опросник-тест М. Ступницкой «Оценка коммуникативных умений младших школьников» [14, с. 28–41] (рисунок 1).

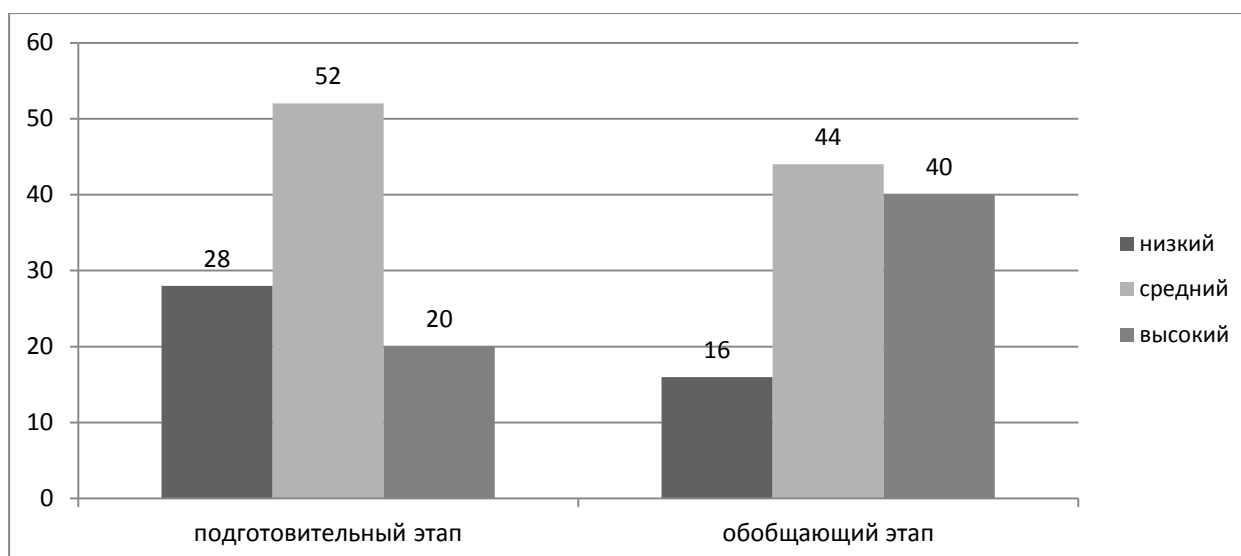


Рис. 1. Коммуникативные умения учащихся третьего класса на подготовительном и обобщающем этапах опытно-поисковой работы (по опросник-тесту М. Ступницкой)

Анализ полученных данных показал, что у большинства третьеклассников улучшились коммуникативные (прежде всего, диалоговые) умения: дети легко принимают и вступают в диалоговую ситуацию, стараются правильно (эмоционально и информативно) задавать вопросы, искать и находить адекватные ответы, пытаются вычленить в коммуникации ключевые слова, готовы к контактам в парных и групповых формах взаимодействия. Дети научились не только обмениваться имеющейся информацией, но и аргументировано отстаивать свою точку зрения, задавать содержательные вопросы в ходе беседы, слышать друг друга, проявлять интерес к собеседнику, к содержанию услышанных реплик и ответов.

Третьеклассники стали демонстрировать большую открытость в контактах, готовность к новым формам учебного сотрудничества, интерес к социально значимым проектам и событиям, стремление к объяснению поступков своих и окружающих людей. Это соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

В результате погружения в методику организации диалога на уроках русского языка у третьеклассников формируется умение видеть не только конкретно-познавательную, но и коммуникативно-развивающую и социально-ориентационную задачи

процесса обучения, совершенствуются навыки межличностного взаимодействия с окружающими людьми, развивается субъектность в учебной, познавательной (и иной) деятельности.

Таким образом, можно констатировать, что методика организации учебного диалога в начальной школе, реализующая все функции обучения, методически обеспеченная соответствующим материалом; ориентированная на включение учащихся в межличностные коммуникации через учебный диалог на уроках русского языка, способствует позитивной социализации обучающихся, формируя у них ориентировку в окружающем жизненном пространстве, готовность к совместному поиску и осмыслению лично и социально значимых задач.

В заключении стоит подчеркнуть, что учебный диалог на уроках в начальной школе может реализовываться не только как традиционный метод обучения, но и как значимый компонент личностного развития младшего школьника, поскольку соответствует общественным ожиданиям в целом и федеральным образовательным стандартам в частности, дополняет современные методики и технологии, ориентированные на включение диалоговых форм общения и коммуникацию, тем самым гармонично вписывается в современную ситуацию открытого мультикультурного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Собрание сочинений: Работы 1940-х – начала 1960-х годов : в 7 т. – М. : Рус. слов, 1997. – Т. 5. – 955 с.
2. Бунеев Р. Н. Русский язык. 3 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений : в 2 ч. / Р. Н. Бунеев, О. В. Пронина. – 5-е изд., перераб. – М. : Баласс ; Школ. дом, 2013. – Ч. 1. – 176 с.
3. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. – СПб. : Союз, 1997. – 220 с.
4. Канакина В. П. Русский язык. 3 класс : учеб. для общеобразоват. организаций с прил. на электрон. носителе : в 2 ч. / В. П. Канакина, В. Г. Горещкий. – М. : Просвещение, 2013.

5. Климанова Л. Ф. Русский язык. 3 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений / Л. Ф. Климанова, Т. В. Бабушкина. – М. : Просвещение, 2009. – 128 с.
6. Коротаева Е. В. Возможности учебного диалога в обучении и развитии младшего школьника / Е. В. Коротаева, Е. А. Зайцева // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 12. – С. 166–170.
7. Кудашов В. И. Философия: крат. конспект лекций / В. И. Кудашов. – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2012. – 257 с.
8. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге : кн. для учителя / С. Ю. Курганов. – М. : Просвещение, 1989. – 126 с.
9. Никитина Е. Ю. Педагогические условия методики формирования умений речевого этикета младших школьников / Е. Ю. Никитина, Е. А. Зырянова // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 6. – С. 77–82.
10. Песняева Н. А. Учебный диалог как средство развития речевой деятельности младших школьников : дис. ... канд. пед. наук. – М. : Акад. повышения квалификации и переподгот. работников образования, 2004. – 214 с.
11. Поздеева С. Н. Как организовать учебный диалог в начальной школе // Начальная школа. – 2003. – № 4. – С. 14–15.
12. Рамзаева Т. Г. Русский язык. 3 класс : учебник : в 2 ч. – М. : Дрофа : Моск. учеб., 2014.
13. Ступницкая М. Диагностика уровня сформированности общеучебных умений и навыков школьников // Педагогическая диагностика. – 2008. – № 2. – С. 28–41.
14. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : текст с изм. и доп. на 2011 г. / рук. Л. И. Льяная. – М. : Просвещение, 2011. – 33 с.

REFERENCES

1. Bakhtin M. M. Sobranie sochineniy: Raboty 1940-kh – nachala 1960-kh godov : v 7 t. – M. : Rus. slov, 1997. – T. 5. – 955 s.
2. Buneev R. N. Russkiy yazyk. 3 klass : ucheb. dlya obshcheobrazovat. uchrezhdeniy : v 2 ch. / R. N. Buneev, O. V. Pronina. – 5-e izd., pererab. – M. : Balass ; Shkol. dom, 2013. – Ch. 1. – 176 s.
3. Vygot'skiy L. S. Voprosy detskoj psikhologii. – SPb. : Soyuz, 1997. – 220 s.
4. Kanakina V. P. Russkiy yazyk. 3 klass : ucheb. dlya obshcheobrazovat. organizatsiy s pril. na elektron. nositele : v 2 ch. / V. P. Kanakina, V. G. Goretskiy. – M. : Prosveshchenie, 2013.
5. Klimanova L. F. Russkiy yazyk. 3 klass : ucheb. dlya obshcheobrazovat. uchrezhdeniy / L. F. Klimanova, T. V. Babushkina. – M. : Prosveshchenie, 2009. – 128 s.
6. Korotaeva E. V. Vozmozhnosti uchebnogo dialoga v obuchenii i razvitii mladshogo shkol'nika / E. V. Korotaeva, E. A. Zaytseva // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2014. – № 12. – S. 166–170.
7. Kudashov V. I. Filosofiya: krat. konspekt lektsiy / V. I. Kudashov. – Krasnoyarsk : Sib. feder. un-t, 2012. – 257 s.
8. Kurganov S. Yu. Rebenok i vzroslyy v uchebnom dialoge : kn. dlya uchitelya / S. Yu. Kurganov. – M. : Prosveshchenie, 1989. – 126 s.
9. Nikitina E. Yu. Pedagogicheskie usloviya metodiki formirovaniya umeniy rechevogo etiketa mladshikh shkol'nikov / E. Yu. Nikitina, E. A. Zyryanova // Nachal'naya shkola plyus Do i Posle. – 2011. – № 6. – S. 77–82.
10. Pesnyaeva N. A. Uchebnyy dialog kak sredstvo razvitiya rechevoy deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov : dis. ... kand. ped. nauk. – M. : Akad. povysheniya kvalifikatsii i perepodgot. rabotnikov obrazovaniya, 2004. – 214 s.
11. Pozdeeva S. N. Kak organizovat' uchebnyy dialog v nachal'noy shkole // Nachal'naya shko-la. – 2003. – № 4. – S. 14–15.
12. Ramzaeva T. G. Russkiy yazyk. 3 klass : uchebnik : v 2 ch. – M. : Drofa : Mosk. ucheb., 2014.
13. Stupnitskaya M. Diagnostika urovnya sformirovannosti obshcheuchebnykh umeniy i navykov shkol'nikov // Pedagogicheskaya diagnostika. – 2008. – № 2. – S. 28–41.
14. Rossiyskaya Federatsiya. Ministerstvo obrazovaniya i nauki. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya : tekst s izm. i dop. na 2011 g. / ruk. L. I. L'nyanaya. – M. : Prosveshchenie, 2011. – 33 s.

Нефедова Анна Сергеевна,

кандидат педагогических наук, Забайкальский государственный университет; 672039, г. Чита, ул. Александровская, 30; e-mail: nefedovaanna1979@mail.ru.

**ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА
КАК ФАКТОРА РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОЙ ЗАКОНОДАТЕЛЬНО
ЗАКРЕПЛЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ НОРМЫ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: воспитательная работа; воспитание студентов; вузы; нормативные документы; методологические подходы; концепции воспитания.

АННОТАЦИЯ. Для современного этапа развития России характерен кризис всех социальных институтов воспитания. Современная социально-экономическая, культурная и образовательная политика характеризуется недооценкой воспитательного потенциала вуза. Попытки поставить учебное учреждение вне воспитательного процесса вступают в противоречие с педагогической теорией и практикой. В связи со сложившейся ситуацией большое значение отводится воспитательному пространству высшего учебного заведения. Воспитание в вузе квалифицированных специалистов, профессионалов своего дела, умело реализующих свой жизненный потенциал, требует максимальных усилий воспитательного пространства.

Воспитательное пространство высшей школы реализует одну из главных функций в формировании нового поколения специалистов для различных областей науки посредством трансформации государственных целей воспитания и обучения в конкретные педагогические цели при реализации образовательных программ высшего образования. Сегодня все учебные заведения разрабатывают новые подходы, технологии, методы, средства к созданию воспитательного пространства вуза. В представленном материале дается краткий очерк реализации воспитательного пространства Забайкальского государственного университета, выделяется важность управленческого аспекта.

Nefedova Anna Sergeevna,

Candidate of Pedagogy, Zabaikal State University, Chita, Russia.

**GENERAL CHARACTERISTICS OF THE EDUCATIONAL SPACE
OF THE UNIVERSITY AS A FACTOR IN IMPLEMENTATION
OF A COMPREHENSIVE LEGISLATED SOCIAL NORMS**

KEYWORDS: character building; upbringing of students; universities; regulations; methodological approaches; concepts of education.

ABSTRACT. Contemporary situation in Russia is characterized by the crisis of all social institutions of upbringing. Modern socio-economic, cultural and educational policy underestimates upbringing potential of a higher school. The attempts to exclude upbringing from the educational process at a higher school contradict pedagogical theory and practice. Thus, it is important to pay more attention to upbringing in higher school. Upbringing of highly qualified professionals in a higher school requires much energy of the educators.

Upbringing in higher school focuses on one of the main functions of formation of the new generation of professionals in different spheres of science by means of transformation of the state goals of upbringing and education into certain pedagogical goals in course of execution of an educational program of higher education. Today all educational establishments are developing new approaches, technologies, methods and means of upbringing. The article provides a brief outline of implementation of upbringing in Zabaikal State University and underlines the importance of managerial aspect.

Вводная часть

На сегодняшний день все российские вузы осуществляют обучение и воспитание в соответствии с разработанным Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования последнего поколения по направлениям «Бакалавриат» и «Магистратура». Значение системы образования и воспитания определяется (помимо ФГОС ВПО) также рядом приоритетных нормативно-правовых документов Правительства и Министерства образования и науки Российской Федерации: Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г. от 4 октября 2000 г. № 75, Указ Президента РФ от

01 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы», Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ, Государственная программа РФ «Развитие образования на 2013–2020 годы» от 15 апреля 2014 г. № 295, Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года от 29 мая 2015 г. № 996-р, Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» от 30 декабря 2015 г. № 1493.

Воспитательный компонент выступает одним из главных составляющих в профессиональном становлении бакалавра. В соответствии с нормативным документом ФГОС

ВПО (раздел «Педагогическое образование» (бакалавриат)) вузы должны развивать воспитательный компонент в учебно-воспитательном процессе и в практической деятельности. Современная ситуация в России показывает, что происходит недооценка воспитательных функций вуза. Именно воспитательная деятельность в вузе должна быть направлена на развитие высококвалифицированной, духовно развитой и физически здоровой личности, способной к высококачественной профессиональной деятельности.

Данные о методологии и методы исследования

С позиций средового подхода (В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова) изучаемый феномен исследуется как место и механизм интеграции возможностей университета и окружающей среды.

Системный подход (И. А. Карлюк, Е. И. Соколова, М. С. Каган) отражает взаимодействие всех явлений действительности, а также подчиненных компонентов системы.

Воспитательное пространство – это среда благоприятного физического, психического и социального самочувствия, – считают сторонники педоцентристского подхода к воспитанию (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Н. Е. Щуркова).

Антропологический подход (Н. А. Бердяев, И. А. Ильин, В. С. Соловьев, К. Д. Ушинский) ориентирует на восприятие человека в его бытийной уникальности, учет всех знаний о человеке.

Компетентностный подход (К. А. Абульханова, В. А. Сластенин, А. В. Хуторской и др.) направлен на такое взаимодействие между преподавателями и студентами, в результате которого формируются основные профессиональные компетенции.

Деятельностный подход (А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн) основан на понимании собственной активности всех субъектов воспитательного процесса.

Культурологический подход (А. Г. Асмолов, В. С. Библер, В. А. Сластенин) предполагает, что образование и воспитание должны базироваться на общечеловеческих ценностях, традициях, обычаях своего народа [8].

Проанализировав методологические подходы к пониманию сущности данного понятия, можно сказать, что все ученые видят главную цель – помочь каждому субъекту образовательного процесса адаптироваться в новых условиях, стать высококвалифицированным специалистом, патриотом своей страны.

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ педагогической литературы показал, что на сегодняшний день создано боль-

шое разнообразие концепций воспитания:

1. Концепции социального воспитания (Б. П. Битинас, В. А. Бочарова, А. В. Мудрик, М. И. Шилова и др.), в основе заложена идея системно-социального проектирования.

2. Концепция коллективного воспитания (И. А. Зимняя, В. А. Караковский, З. А. Малькова, Л. И. Новикова и др.) основана на общечеловеческих ценностях, идеях коллективного творческого воспитания.

3. Личностно ориентированные и культурологические концепции (Е. П. Белозерцев, Е. В. Бондаревская, Н. Б. Крылова, В. В. Сериков, Е. А. Ямбург и др.) рассматривают воспитание человека в контексте культуры на основе духовно-нравственных ценностей.

4. Концепция самоорганизуемого воспитания (С. В. Кульневич, Н. М. Таланчук) рассматривает внутренний потенциал активности личности [7].

Проанализировав представленные концепции, можно утверждать, что воспитание понимается как процесс развития личности в специально созданных благоприятных условиях. Воспитательная система – это форма интеграции воспитательных взаимодействий, где педагогические цели совпадают с целями воспитанников.

Изучаемый феномен «воспитательное пространство» в психолого-педагогической литературе имеет разное смысловое значение. Понятие «воспитательное пространство» введено в отечественную педагогику Л. И. Новиковой. Автор воспитательное пространство рассматривает как «результат конструктивной деятельности для повышения эффективности воспитания» [5].

Г. И. Рогалева рассматривает воспитательное пространство вуза «как сложноорганизованную социально-педагогическую систему, структурные элементы которой используются субъектами образовательного процесса для освоения и трансляции гуманистических ценностей» [9, с. 490].

Согласно Д. В. Григорьеву, воспитательное пространство – «динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий, создаваемых усилиями социальных субъектов различного уровня (коллективных и индивидуальных), выступающих интегрированным условием личностного развития человека. Основным механизмом создания воспитательного пространства становится «событие», в котором совместная деятельность рассматривается как технологический момент» [2].

Проанализировав основные воспитательные концепции, методологические подходы и определения, цель воспитательного пространства вуза, по мнению М. Г. Резниченко, – формирование социально активной личности, способной к эффективной профессиональной деятельности и ответствен-

ности за принимаемые решения [7, с. 15].

По мнению ученого, достижение данной цели конкретизируют следующие задачи:

- патриотическое воспитание студентов;
- совершенствование системы студенческого самоуправления;
- создание условий для развития толерантности и воспитание духовной культуры;
- единство образовательного и воспитательного пространства;
- создание инновационной среды с целью развития творческих способностей студентов;
- профилактика здорового образа жизни;
- социальная и профессиональная адаптация студентов;
- создание нормативно-правовой, социальной и психологической служб, чтобы отстаивать интересы студентов в вузе [7, с. 20].

Авторский коллектив А. В. Багачук, И. К. Гаврилова, Н. В. Пилипчевской выделяет следующие принципы воспитательного пространства:

- создание единой концепции;
- ориентация на духовно-нравственные идеалы и ценности страны и своего региона;
- открытость воспитательной системы (усиление роли партнерских связей, социальной активности);
- поддержка и развитие творческого потенциала студентов;
- развитие органов студенческого самоуправления.

Учитывая содержание данного феномена, авторский коллектив разработал и апробировал следующие условия организации воспитательного пространства:

- мотивационное – создание благоприятного отношения к научно-исследовательской, общественно-педагогической, социально-трудовой, спортивно-оздоровительной, культурно-досуговой деятельности;
- кадровое – подбор высококвалифицированного профессорско-преподавательского состава;
- материально-техническое – необходимая материальная база;
- нормативно-правовое – наличие документации, необходимой для реализации главных направлений воспитательной деятельности;
- информационное – доступ студентов ко всем информационным ресурсам университета;
- организационное – обеспечение возможности каждому студенту найти свое место.

Разработанные в трудах Л. Н. Новиковой компоненты воспитательной системы, на наш взгляд, можно считать компонентами, характеризующими воспитательное пространство вуза. К ним относятся концепция, отражающая основные идеи; субъекты деятельности (студенты и профессор-

ско-преподавательский состав); отношения; сложившаяся среда; процесс управления; инновации [5, с. 23].

М. Г. Резниченко в своих исследованиях выделяет следующие уровни сформированности воспитательного пространства вуза: адаптации, интеграции, саморегуляции.

Первый уровень показывает привыкание субъектов воспитательного пространства к нововведениям, к содержанию обучения и работы в нем, к требованиям преподавателей, своим обязанностям. Второй уровень – уровень интеграции субъектов с окружающим миром. Третий уровень – уровень саморегуляции, который подразумевает осознание духовно-нравственных ценностей, соответствующих потребностям субъектов воспитательного пространства вуза [7, с. 30].

Н. М. Борытько предлагает следующие методы профессионального воспитания:

- рефлексивные методы воспитания – отношение студента к своей будущей профессии;
- ценностные методы воспитания – достижение взаимодействия с другим человеком, стремление к взаимопониманию;
- проективные методы воспитания – реализация возможностей студента во всех сферах деятельности;
- комплексные методы воспитания – такие методы воспитания, которые сочетают в себе рефлексивные, ценностные, проективные¹.

В воспитательном пространстве высшего учебного заведения в центре находится студенческий корпус и преподаватели. В связи с этим можно сказать, что воспитательное пространство вуза возникает и развивается в процессе взаимодействия администрации, преподавательского состава и студентов. Одним из таких учреждений является ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет». Стратегическое руководство Забайкальского государственного университета осуществляет ректор, тактическое руководство обеспечивает проректор по воспитательной и социальной работе. В университете создан совет по воспитательной деятельности (утвержден ученым советом вуза) – общественный консультационный и совещательный орган вуза. Одним из подразделений университета является управление воспитательной и социальной работы, который состоит из спортивного клуба и трех отделов (культурно-массового; молодежных инициатив; социальной защиты и поддержки студентов). Воспитательной и социальной работой на факультетах занимаются заместители деканов, специалисты по воспитательной работе, кураторы групп.

¹ Борытько Н. М. Система профессионального воспитания в вузе. – М. : АПК и ПРО, 2005. – С. 81–92.

Научно-консультационная помощь в исследовательской и экспериментальной воспитательной деятельности ЗабГУ осуществляется авторским коллективом ученых: лаборатория воспитания и социализации личности и философско-культурологическая лаборатория, а также отдельными подразделениями: психологической службой вуза; центром содействия трудоустройству и обеспечения временной занятости студентов вуза; научной библиотекой ВО ЗабГУ, Институтом управления развитием образования, управлением гарантии качества образования, управлением по связям с общественностью и СМИ, информационных технологий.

В обеспечении воспитательного пространства ключевая роль отводится молодежным студенческим объединениям: университетскому студенческому совету, совету студентов, профсоюзной организации студентов, открытой ассоциации волонтерских студенческих отрядов «ГородОК», центру политических дискуссий «UN-клуб», общественной юридической приемной «Фемида», открытой Лиге КВН ФГБОУ ВО «ЗабГУ», дружине по охране общественного порядка ЗабГУ, спасательному отряду ЗабГУ и другим, активно реализующим идеи самоуправления и соуправления образовательным процессом ФГБОУ ВО «ЗабГУ».

Огромную роль играет социальное партнерство с различными учреждениями: Министерством образования, науки и молодежной политики Забайкальского края, Администрацией городского округа г. Чита, Министерством физической культуры и спорта Забайкальского края, Министерством культуры Забайкальского края, Министерством труда и социальной защиты населения Забайкальского края, учреждениями системы здравоохранения (ГУЗ «Краевая клиническая инфекционная больница», «Центр охраны здоровья семьи и репродукции», ГУЗ «Краевая детская клиническая больница»); Управлением МВД России по Забайкальскому краю, учреждениями системы образования (МБДОУ детские сады и МБОУ СОШ г. Читы); подразделениями по делам несовершеннолетних, Госавтоинспекция); военный комиссариатом Забайкальского края; войсковыми частями; общественными организациями и учреждениями (Российские студенческие отряды, Российский союз молодежи, Забайкальское краевое общественное учреждение «Общественный экологический центр «Даурия», Краевая общественная организация Комитет солдатских матерей Забайкалья, Всероссийское общество инвалидов и др.).

Воспитательное пространство реализуется через введение элективных курсов, позволяющих студентам профессионально самосовершенствоваться. Особое воспитательное значение приобретает формирование и развитие у студентов новой культуры взаимодействия, креативного педагогического мышления, понимания целостной картины образовательно-воспитательного пространства. Студентам всех факультетов предлагаются следующие элективные курсы: «Психология общения», «Семьеведение», «Тренинг личностного роста», «Организация воспитательной работы в современной школе» и т.д.

Реализация новых технологий в воспитательном пространстве вуза положительно влияет на его результат: усиливается активность студента, ответственность за свою деятельность. Преподаватели активно внедряют такие технологии, как метод проектов, кейсовое обучение, интерактивные методы, технологию критического мышления, игровые технологии, портфолио, технологию решения изобретательских задач и др.

В настоящее время в университете активно действуют следующие творческие коллективы: духовой оркестр, вокальная студия «Ультра», фольклорный ансамбль «Румяницы», танцевальный фольклорный ансамбль «Найрамдал», фольклорная группа «Здравица», танцевальный коллектив «Сапфир», студенческий театр «Странник», театр моды «Феерия», студия танца «Команда А» и др.

Создание информационно-образовательной среды как части воспитательного пространства вуза имеет большое значение. В структуре библиотеки семь абонементов, четыре электронных читальных зала, отдел хранения фондов, научно-информационный отдел, отдел электронных информационных ресурсов, отдел комплектования и отдел обработки ресурсов.

В электронных читальных залах пользователям предоставляются следующие услуги:

- 1) работа с Интернетом;
- 2) работа с электронным каталогом;
- 3) научная библиотека периодических изданий eLibrary;
- 4) ЭБС «IPRbooks»;
- 5) ЭБС «Университетская книга online»;
- 6) установлена программа «Электронные диссертации» РГБ для работы с диссертациями – доступ в Российскую государственную библиотеку.

Особое место занимают подразделения, занимающиеся спортивно-оздоровительной деятельностью.

Университет создает условия для занятий физической культурой и спортом. Есть гимнастические, спортивные, тренажерные

залы, бассейн, хоккейная коробка, физкультурно-спортивный комплекс «Университет». В 2007 г. открыт Спортивный клуб, в состав которого входит 23 спортивных секции по разным видам спорта. В университете каждый год проводятся крупные спортивные мероприятия: спартакиада первокурсников, легкоатлетическая эстафета памяти первого декана факультета физической культуры А. М. Грабаря, водно-спортивный праздник «Веселый дельфин» и т.д.

В ФГБОУ ВО «ЗабГУ» создан Туристический клуб «ЯРН», в состав которого входит более ста человек. Для занятий туризмом есть все необходимое: тренажерный зал, спортивный зал, бассейн, катамараны, веревки, страховочные шлемы, жюмары, карабины, горные велосипеды, палатки и т.д. [10].

Таким образом, можно сделать вывод, что воспитательное пространство ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет» способствует осуществлению успешной подготовки высококвалифицированных специалистов по основным программам высшего образования, в соответствии с потребностями региона. Созданные для этого условия развивают у студентов личностные качества, которые способствуют становлению личностно-профессиональной позиции и творческой актив-

ности. На наш взгляд, современный выпускник – это творческая, социально-активная, инициативная, умеющая делать правильный выбор личность.

Заключение

Экономические и социально-культурные перемены в России, а также реализация Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлениям «Бакалавриат» и «Магистратура» актуализируют процессы высшего педагогического образования. Значение государственной политики в воспитании молодежи определена в законодательных документах Российской Федерации. Воспитательное пространство учебного заведения является уникальным, где учитывается опыт прошлого, настоящего, традиции и инновации. Понятие «воспитательное пространство» в педагогической литературе требует дальнейшей разработки.

Мы исходим из позиций того, что воспитательное пространство вуза является уникальной системой, где каждый студент должен стать высоко нравственной, духовно развитой и физически здоровой личностью, способной к высококачественной профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Винниченко Н. Л. Влияние воспитательного пространства вуза на профессиональное становление будущих специалистов // Вестник ТГПУ. – 2010. – № 4. – С. 34–38.
2. Дворовенко А. А. Отношение учащихся к профессии и задачи профессионального воспитания // Труды лаборатории социально-педагогических проблем профессиональной ориентации учащейся молодежи. – 1971. – Вып. 1. – С. 85–94.
3. Дьяченко Н. Н. Профессиональное воспитание молодежи. – М.: Наука, 1978. – 150 с.
4. Новиков А. Н., Новикова М. С. Высшее педагогическое образование в условиях реорганизации педагогических вузов // Высшее образование в России. – 2013. – № 10. – С. 34–38.
5. Новикова Л. И. Воспитательное пространство: опыт и размышления // Методология, теория и практика воспитательной системы: поиск продолжается. – 1996. – № 2. – С. 23–34.
6. Огольцова Е. Г., Тлеугабылова К. С., Воронина К. А., Рахматуллина Д. Т., Каримова Л. Д. Проблема профессионального воспитания в системе подготовки специалистов // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 5. – С. 150–155.
7. Резниченко М. Г. Проектирование воспитательного пространства в теории и практике высшего образования // Высшее образование в России. – 2009. – № 8. – С. 83–89.
8. Резниченко М. Г. Формирование воспитательного пространства вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2009. – 37 с.
9. Рогалева Г. И. О воспитательном пространстве вуза // Молодой ученый. – 2012. – № 5. – С. 488–492.
10. Сайт Забайкальского Государственного Университета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zabgu.ru> (дата обращения: 10.10.2017).

REFERENCES

1. Vinnichenko N. L. Vliyanie vospitatel'nogo prostranstva vuza na professional'noe stanovlenie budushchikh spetsialistov // Vestnik TGPU. – 2010. – № 4. – S. 34–38.
2. Dvorovenko A. A. Otnoshenie uchashchikhsya k professii i zadachi professional'nogo vospitaniya // Trudy laboratorii sotsial'no-pedagogicheskikh problem professional'noy orientatsii uchashcheysya molodezhi. – 1971. – Vyp. 1. – S. 85–94.
3. D'yachenko N. N. Professional'noe vospitanie molodezhi. – M.: Nauka, 1978. – 150 s.
4. Novikov A. N., Novikova M. S. Vysshee pedagogicheskoe obrazovanie v usloviyakh reorganizatsii pedagogicheskikh vuzov // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2013. – № 10. – S. 34–38.
5. Novikova L. I. Vospitatel'noe prostranstvo: opyt i razmyshleniya // Metodologiya, teoriya i praktika vospitatel'noy sistemy: poisk prodolzhaetsya. – 1996. – № 2. – S. 23–34.
6. Ogol'tsova E. G., Tleugabylova K. S., Voronina K. A., Rakhmatullina D. T., Karimova L. D. Problema professional'nogo vospitaniya v sisteme podgotovki spetsialistov // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. – 2014. – № 5. – S. 150–155.
7. Reznichenko M. G. Proektirovanie vospitatel'nogo prostranstva v teorii i praktike vysshego obrazovani-

ya // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2009. – № 8. – S. 83–89.

8. Reznichenko M. G Formirovanie vospitatel'nogo prostranstva vuza : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2009. – 37 s.

9. Rogaleva G. I. O vospitatel'nom prostranstve vuza // Molodoy uchenyy. – 2012. – № 5. – S. 488–492.

10. Sayt Zabaykal'skogo Gosudarstvennogo Universiteta [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.zabgu.ru> (data obrashcheniya: 10.10.2017).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 372.851:371.321
ББК 4426.221-270

ГСНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

Аввакумова Ирина Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики и методики обучения математике, Институт математики, физики, информатики и технологий, Уральский государственный педагогический университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9; e-mail: avvaia@mail.ru.

Певнева Наталья Станиславовна,

студентка 3-го курса магистратуры, Институт математики, физики, информатики и технологий, Уральский государственный педагогический университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9; e-mail: ns@pevneva.ru.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ 5–6–Х КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФРЕЙМОВОГО ПОДХОДА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методика математики в школе; методика преподавания математики; уроки математики; школьники; познавательная деятельность; самостоятельность; фреймы; фреймовый подход.

АННОТАЦИЯ. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования возникает необходимость поиска новых способов развития познавательной самостоятельности, которые позволяют создавать, применять и преобразовывать информацию для решения учебных и познавательных задач. Статья посвящена целесообразности применения фреймового подхода для развития познавательной самостоятельности обучающихся в 5–6-х классах. В рамках работы раскрыто понятие «познавательная самостоятельность», выделены уровни развития познавательного мотива. Обоснована возможность использования различных способов представления фреймов для развития познавательной самостоятельности обучающихся. В статье представлена структура процесса поэтапного перехода обучающихся по уровням развития познавательной самостоятельности в условиях фреймового подхода. Уточняется содержание методики развития познавательной самостоятельности обучающихся 5–6-х классов общеобразовательной школы при обучении математике в рамках использования фреймового подхода. Приведены результаты исследования по созданию методики развития познавательной самостоятельности с учетом фреймового подхода, а именно цели, задачи, принципы обучения, требования к отбору содержания, содержательные компоненты методики, подходы к обучению, методы обучения, средства развития познавательной самостоятельности, методы диагностики, формы организации образовательного процесса, виды работ учебной деятельности и ожидаемый результат. Сформулирован вывод об особенностях построения современного образовательного процесса в условиях фреймового подхода.

Avvakumova Irina Aleksandrovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Higher Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Institute of Mathematics, Physics, Informatics and Technology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Pevneva Natalya Stanislavovna,

3rd year Master's Degree Student, Institute of Mathematics, Physics, Informatics and Technology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

DEVELOPMENT OF STUDENT'S COGNITIVE INDEPENDENCE AT THE LESSONS OF MATHEMATICS IN 5–6 GRADES USING FRAMEWORK APPROACH

KEYWORDS: methods of teaching maths at school; methods of teaching maths; maths lesson; pupils; cognitive activity; independence; frame; frame-based approach.

ABSTRACT. In accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard of General Education there is a need to find new ways of development of cognitive independence, which allow to create, apply and transform information to meet educational and cognitive tasks. The article is devoted to expediency of application of framework approach for development of cognitive independence of students in 5-6 grades. The article defines the concept of "cognitive independence", and highlights the levels of development of the cognitive motive. It also argues the possibility of using different ways of representing the frames for the development of cognitive independence of students. The article presents the structure of the process of gradual transition of the levels of development of cognitive independence of students in the framework approach. It clarifies the content of the method of development of cognitive independence of students of 5-6 grades of secondary school in teaching Math with the help of framework approach. The article provides results of the research of the methodology for cognitive independence development with regard to framework approach, namely, goals, tasks, principles of teaching, requirements to the selection of the content, and substantial components of the methodology, approaches to learning, teaching methods, means of development of cognitive independence, diagnostic methods, forms of organization of educational process, types of work training activities and the expected result. There is a conclusions about the features of construction of modern educational process in the framework approach.

Успех человека в современном мире неразрывно связан с его жизненными стремлениями, способностями самостоятельно принимать решения и реализовывать их. Развитие активной, творческой и талантливой личности начинается еще в школьные годы, особенно активно происходит в период взросления – в 11–12 лет, что возлагает на школу задачи по формированию когнитивных способностей обучающихся. Проблема формирования познавательной самостоятельности в современной школе обусловлена задачами образования, которые определяют цели обучения как раскрытие способностей каждого ученика (выделение главного, самостоятельный поиск информации, анализ и синтез новой информации, применение полученных знаний в жизненных ситуациях) [16].

В «Концепции развития математического образования в Российской Федерации» подчеркивается, что каждый обучающийся развивает интеллектуальную деятельность на доступном ему уровне. Следовательно, развитие познавательных способностей человека напрямую связано с изучением математики, которая «играет системообразующую роль в образовании» [8]. Однако при высокой значимости математики как школьного предмета в развитии познавательных способностей обучающихся, количество учебных часов в школьной программе значительно сокращается, объем программы остается неизменным, что приводит к возникновению ряда противоречий. В частности, между *необходимостью развития самостоятельной познавательной деятельности школьников 5–6-х классов* в процессе обучения математике и *недостаточной разработанностью существующих методик обучения*, раскрывающих данную проблему, в том числе особенностей ее структурных и содержательных компонентов.

В современных педагогических исследованиях встречаются различные подходы к определению понятия «познавательная самостоятельность». Г. Н. Кулагина, М. И. Махмутов, П. И. Пидкасистый, Н. А. Половникова, В. Н. Пустовойтов, Т. И. Шамова определяют данное понятие как деятельность по решению практических задач без посторонней поддержки. С. С. Бакулевская, А. Е. Богоявленская, Л. Г. Вяткин, Л. В. Жарова, И. Я. Лернер, О. В. Петунин, К. С. Поторочина характеризуют познавательную самостоятельность как черту личности. Развитие познавательной самостоятельности обучающихся выражается в формировании потребности и умения самостоятельно добывать новую информацию, в расширении знаний о различных способах познаватель-

ной деятельности, в совершенствовании и творческом применении полученных знаний на практике.

В рамках нашего исследования под познавательной самостоятельностью следует понимать *свойство личности, которое характеризуется мотивированной самостоятельностью в приобретении и овладении знаниями из разных источников путем глубокой умственной переработки этих знаний и овладении соответствующими способами деятельности без посторонней помощи.*

Принимая во внимание индивидуальные особенности развития каждого обучающегося, методика развития познавательной самостоятельности должна содержать специфические условия, которые позволяют вовлекать школьников в активную познавательную деятельность независимо от их уровня усвоения знаний. Одним из дополнительных условий может быть наложение фреймового подхода на процесс обучения как способа представления знаний. Фреймовый подход подразумевает создание некой «идеальной картинки» изучаемого объекта, позволяющей переносить знания в новую ситуацию, видеть полную картину зависимости и связей и облегчает поиск различных способов решения проблемы [10]. Особенности фреймового подхода предоставляют возможность сделать предположение о том, что его применение будет способствовать развитию познавательной самостоятельности, если обучающийся будет самостоятельно, динамически поэтапно пополнять фрейм математического содержания информационными слотами в соответствии со своим уровнем развития [1]. Продемонстрируем на примерах представление математического содержания с помощью фреймов (рисунки 1, 2).

$$m : n = \frac{m}{n}$$

Рис. 1. Фрейм-рамка понятия «дроби»



Рис. 2. Фрейм-иллюстрация понятий «правильная» и «неправильная» дроби

Основой применения фреймового подхода к обучению как способа представления знаний будет положение о том, что усвоение содержания обучения и развитие обучающегося происходит в процессе самостоятельной познавательной деятельности. Под усвоением математического материала будем понимать познавательный процесс перехода от незнания к знанию или системе знаний, к восприятию научной картины мира [5]. Развитие познавательной самостоятельности обучающегося связано с уровнями познавательного мотива. Рассмотрим уровни развития познавательной самостоятельности [11] и охарактеризуем каждый из них в условиях применения фреймового подхода:

– ознакомительный (первый) – приобретение основных знаний по работе с фреймами, умение анализировать, сравнивать, сопоставлять, работать по образцу с имеющимися фреймами;

– воспроизводящий (второй) – овладение

основными понятиями, правилами, требованиями к фрейму настолько, что обучающийся может переносить имеющиеся знания с небольшими изменениями, то есть обучение в знакомой ситуации по образцу;

– деятельностный (третий) – осмысление, формирование умения поиска, выбора, преобразования информации и применения учебного материала в новых ситуациях с использованием фреймов;

– творческий (четвертый) – использование оригинальных путей по созданию и применению фреймов для достижения образовательных целей, способность к преобразованию информации и алгоритмов действий в условиях использования фреймового подхода.

Сформулированные выше положения позволили с помощью формально-логического подхода упорядоченно и наглядно представить процесс развития познавательной самостоятельности в условиях применения фреймового подхода (рисунок 3).



Рис. 3. Развитие познавательной самостоятельности в условиях применения фреймового подхода

Данная форма перехода от одного уровня развития познавательной самостоятельности к другому применима как к усвоению теоретического школьного материала [2], так и к решению практических математических задач.

Диагностику уровня развития познавательной самостоятельности в контексте фреймового подхода у обучающихся 5–6-х классов целесообразно осуществлять на основе выделенных уровней с помощью спе-

циальных заданий с использованием фреймов, например:

Задание. Представьте действия с обыкновенными дробями с одинаковыми знаменателями в виде фрейма.

Приведем таблицу распределения обучающихся по уровням развития познавательной самостоятельности после оценки результатов выполнения задания по теме «Действия с обыкновенными дробями с одинаковыми знаменателями» (таблица 1).

Таблица 1

Распределение обучающихся по уровням развития познавательной самостоятельности

Уровень	Результат выполнения
Ознакомительный	Обучающийся повторил ранее известный фрейм с представленной информацией.
Воспроизводящий	Обучающийся повторил известный фрейм и самостоятельно дополнил его недостающей информацией.
Деятельностный	Обучающийся самостоятельно выбрал другой вид фрейма для представления известного материала.
Творческий	Обучающийся самостоятельно придумал иной способ представления информации через фрейм и дополнил его новым содержанием.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить, что обучение в условиях фреймового подхода практикуется в основном на уроках иностранного языка, физики, информатики, а также математики в 10–11-х классах [9]. Применение фреймового подхода на уроках математики в 5–6-х классах является одним из новых направлений педагогических исследований, вследствие чего в настоящее время недостаточно руководств по построению методики развития познавательной самостоятельности обучающихся в условиях фреймового подхода. Согласно И. Н. Семеновой [13], методики должны включать не только виды деятельности, средства формирования, виды работ, но и педагогические подходы, дидактические принципы, методы обучения, а также методы диагностики, формы учебного взаимодействия с учетом зависимости применения указанных компонентов от психолого-педагогической характеристики обучающегося. Сформулированные положения позволили определить особенности описания методики использования фреймового подхода в процессе обучения математике для развития познавательной самостоятельности школьников.

Используя специфику представления учебных знаний с помощью фреймов и опираясь на положения, выделенные А. В. Слепухиным [14], укажем особенности компонентов методики формирования по-

знавательной самостоятельности обучающихся в 5–6-х классах в условиях фреймового подхода.

Цель: развитие познавательной самостоятельности обучающихся 5–6-х классов в условиях использования фреймового подхода.

Задачи:

- создание условий для организации процесса обучения с учетом использования фреймового подхода (определение конкретных целей, отбор математического содержания, выбор методов и подходов);

- разработка и описание методов, организационных форм взаимодействия и управление процессом обучения для развития познавательной самостоятельности;

- организация педагогического контроля и диагностики сформированности познавательной самостоятельности.

Принципы обучения [11; 12]:

- сознательность (глубокое и самостоятельное получение осмысленных знаний после собственной умственной деятельности, познавательная самостоятельность обучающегося);

- наглядность (обучающийся мыслит формами, красками, конкретными образами);

- системность и последовательность (организованное обучение, следование внутренней логике учебного материала и познавательным возможностям обучающихся);

- доступность (учет возрастных особенностей обучающихся, постепенное нараста-

ние трудности, направление обучающихся на самостоятельное добывание знаний);

- научность (мир познается подлинными, прочно установленными наукой знаниями, проверенными практикой, что дает объективную, верную картину развития мира);

- связь теории с практикой (качество обучения проверяется, подтверждается и направляется практикой, эффективное формирование личности через включение в трудовую деятельность);

- активность (обучающийся – объект образования, который активен в усвоении содержания обучения и его целей, самостоятельно организует и планирует свою работу и проверку результатов).

Требования к отбору математического содержания [3; 7; 15]:

- отбор нового материала должен осуществляться с учетом объема и качества ранее усвоенной информации, а также ментальности обучающихся данного класса;

- учебный материал 5–6-х классов по математике для составления фрейма должен быть представлен обучающимся в порядке возрастания ее сложности и абстрактности, информация должна быть стереотипной, но быть ограниченной в своем объеме;

- теоретический материал и практические задания математического содержания должны предполагать разнообразные формы визуализации и представления информации;

- для развития самостоятельного мышления, умения ставить вопросы, определения особенностей деятельности при решении поставленной задачи используемый учебный материал должен обладать свойствами универсальности и повторяемости; материал должен способствовать воспитанию терпимости к неопределенности, нацеленности на успех;

- информация должна вовлекать обучающихся в познавательную самостоятельность с помощью мотивационной, информационной и инструментальной основы самостоятельной работы;

- виды деятельности обучающихся по усвоению необходимых знаний должны индивидуализироваться с учетом их личностных особенностей.

Содержательные компоненты методики [4]: учебные темы, определенные программой обучения (УМК) 5–6-х классов; основные понятия и учебные действия, осваиваемые в рамках учебных тем; образовательная программа по курсу «Математика» в 5–6-х классах; образовательная деятельность; дидактические единицы содержания курса математики 5–6-х классов.

Подходы к обучению [15]:

- системно-деятельностный (способность

и готовность анализировать изучаемый объект как систему связанных компонентов);

- дифференцированный (обучение обучающихся с различными уровнями познавательной самостоятельностью);

- фреймовый к организации знаний в процессе обучения (способ сжатия информации, направленный на качественное обучение в короткие сроки);

- личностно ориентированный (отношение к обучающемуся как к субъекту жизни).

Методы обучения с использованием фреймового подхода [12]:

- методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности (словесные, наглядные, практические, индуктивные и дедуктивные, проблемно-поисковые, методы самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя);

- методы стимулирования и мотивации (познавательные игры, учебная дискуссия, разъяснение);

- методы контроля и самоконтроля в обучении (устные, письменные, самоконтроль, лабораторно-практические);

- методы по характеру познавательной деятельности (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемное изложение, частично-поисковый, исследовательский).

Средства развития познавательной самостоятельности с использованием фреймового подхода [1]: фрейм-рамка, фрейм-таблица, фрейм-логико-смысловая схема, фрейм-сценарий.

Методы диагностики [14]: опросные, анкетирование, тестирование, педагогический эксперимент, экспертное оценивание.

Формы организации образовательного процесса [7]: индивидуальные занятия, индивидуально-групповые занятия, коллективно-групповые занятия.

Виды учебной деятельности [12]: учение (овладение новыми знаниями и умениями); обучение (повышение уровня овладения знаниями и умениями, способами деятельности, получение иного результата); взаимообучение (обмен основной или дополнительной информацией); обмен опытом (обмен навыками по работе с информацией); оценивание.

Результат:

- умение наполнять и дополнять математическим содержанием знакомый фрейм с помощью преподавателя;

- умение разрабатывать и применять фреймы для представления, запоминания, обобщения нового материала;

- самостоятельное создание фреймов для представления информации и повышения уровня развития познавательной самостоятельности.

Подводя итог вышесказанному, можно сформулировать следующие положения:

использование фреймового подхода в процессе обучения математике школьников 5–6-х классов позволяет повысить уровень познавательной самостоятельности, а именно:

- в ограниченные сроки сформировать основные математические понятия у обучающихся и развить способность применять данный способ при решении задач различного типа;
- увеличить результативность обучения за счет стимулирования мотивации обучающихся и поддержания их познавательного интереса;
- повысить уровень развития познавательной самостоятельности у обучающихся

5–6-х классов за счет самостоятельного динамического поэтапного наполнения фрейма.

Таким образом, можно сделать вывод, что применение предложенной методики использования фреймового подхода на уроках математики в 5–6-х классах позволит выстроить механизм реализации развития познавательной самостоятельности обучающихся. Однако для определения ее результативности следует провести комплексный анализ с целью выявления коэффициента усвоения информации обучающимися определенной возрастной категории, а также оценки эффективности использования данного подхода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аввакумова И. А., Певнева Н. С., Семенова И. Н. К вопросу о применении фреймового подхода на уроках математики в 5–6-х классах для развития познавательной самостоятельности обучающихся // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий : межвуз. сб. науч. работ / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2017. – С. 121–125.
2. Богоявленская А. Е. Развитие познавательной самостоятельности студентов : монография. – Тверь, 2004. – 160 с.
3. Воронина В. В. Математическое образование периода детства: принципы и критерии отбора содержания // Педагогическое образование в России. – 2009. – № 2. – С. 4–12.
4. Горбузова М. С., Смыковская Т. К. Содержательный компонент методики использования контекстных задач при обучении информационным технологиям будущих учителей [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20002> (дата обращения: 03.07.2017).
5. Епишева О. Б. Технология обучения математике на основе деятельностного подхода. – М. : Просвещение, 2003. – 224 с.
6. Каменский А. А. К вопросу о развитии познавательной самостоятельности школьников // Человек и образование. – 2012. – № 4 (33) – С. 139–141.
7. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения: Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2007. – 352 с.
8. Концепция развития математического образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/3894> (дата обращения: 11.05.2017).
9. Косиков А. В. Развитие индивидуальной проектно-исследовательской деятельности учащихся 10–11 классов в процессе обучения математике : дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2014. – 292 с.
10. Минский М. Фреймы для представления знаний. – М. : Энергия, 1979. – 153 с.
11. Петунин О. В. О структурных блоках, компонентах и уровнях активизации познавательной самостоятельности обучаемых // Омский научный вестник. – 2008. – № 3.
12. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие для вузов. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
13. Семенова И. Н. Методологические аспекты построения системы методов формирования инженерного мышления в условиях использования информационной образовательной среды // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 6. – С. 97–101.
14. Слепухин А. В. Проектирование компонентов методики формирования профессиональных умений студентов педагогических вузов в условиях использования виртуальной образовательной среды // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 7. – С. 82–90.
15. Соколова Е. Е. Общие концептуальные положения обучения с помощью фреймового подхода // Ученые записки. Серия : Психология. Педагогика. – 2009. – № 2 (6). – С. 61–65.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9 кл.) 17.12.2010 [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/938f> (дата обращения: 03.04.2017).

REFERENCES

1. Avvakumova I. A., Pevneva N. S., Semenova I. N. K voprosu o primeneniі freymovogo podkhoda na urokakh matematiki v 5–6-kh klassakh dlya razvitiya poznavatel'noy samostoyatel'nosti obuchayushchikhsya // Aktual'nye voprosy prepodavaniya matematiki, informatiki i informatsionnykh tekhnologiy : mezhvuz. sb. nauch. rabot / Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2017. – S. 121–125.
2. Bogoyavlenskaya A. E. Razvitie poznavatel'noy samostoyatel'nosti studentov : monografiya. – Tver', 2004. – 160 s.
3. Voronina V. V. Matematicheskoe obrazovanie perioda detstva: printsipy i kriterii otbora sodержaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2009. – № 2. – S. 4–12.
4. Gorbusova M. S., Smykovskaya T. K. Coderzhatel'nyy komponent metodiki ispol'zovaniya kontekstnykh zadach pri obuchenii informatsionnym tekhnologiyam budushchikh uchiteley [Elektronnyy resurs] // Sovremen-

- nye problemy nauki i obrazovaniya. – 2015. – № 3. – Rezhim dostupa: <https://science-education.ru/article/view?id=20002> (data obrashcheniya: 03.07.2017).
5. Episheva O. B. Tekhnologiya obucheniya matematike na osnove deyatel'nostnogo podkhoda. – M. : Prosveshchenie, 2003. – 224 s.
 6. Kamenskiy A. A. K voprosu o razvitiy poznavatel'noy samostoyatel'nosti shkol'nikov // Chelovek i obrazovanie. – 2012. – № 4 (33) – S. 139–141.
 7. Kraevskiy V. V., Khutorskoy A. V. Osnovy obucheniya: Didaktika i metodika : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. – M. : Akademiya, 2007. – 352 s.
 8. Kontseptsiya razvitiya matematicheskogo obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii [Elektronnyy resurs] // Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii. – Rezhim dostupa: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/3894> (data obrashcheniya: 11.05.2017).
 9. Kosikov A. V. Razvitie individual'noy proektno-issledovatel'skoy deyatel'nosti uchashchikhsya 10–11 klassov v protsesse obucheniya matematike : dis. ... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 2014. – 292 s.
 10. Minskiy M. Freymy dlya predstavleniya znaniy. – M. : Energiya, 1979. – 153 s.
 11. Petunin O. V. O strukturnykh blokakh, komponentakh i urovnyakh aktivizatsii poznavatel'noy samostoyatel'nosti obuchaemykh // Omskiy nauchnyy vestnik. – 2008. – № 3.
 12. Podlasy I. P. Pedagogika: 100 voprosov – 100 otvetov : ucheb. posobie dlya vuzov. – M. : VLADOSpress, 2004. – 365 s.
 13. Semenova I. N. Metodologicheskie aspekty postroeniya sistemy metodov formirovaniya inzhenernogo myshleniya v usloviyakh ispol'zovaniya informatsionnoy obrazovatel'noy sredy // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 6. – S. 97–101.
 14. Slepukhin A. V. Proektirovanie komponentov metodiki formirovaniya professional'nykh umeniy studentov pedagogicheskikh vuzov v usloviyakh ispol'zovaniya virtual'noy obrazovatel'noy sredy // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 7. – S. 82–90.
 15. Sokolova E. E. Obshchie kontseptual'nye polozheniya obucheniya s pomoshch'yu freymovogo podkhoda // Uchenye zapiski. Seriya : Psikhologiya. Pedagogika. – 2009. – № 2 (6). – S. 61–65.
 16. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya (5–9 kl.) 17.12.2010 [Elektronnyy resurs] // Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii. – Rezhim dostupa: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/938f> (data obrashcheniya: 03.04.2017).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.32:37.015.324
ББК 4420.243

ГРНТИ 14.25.19

Код ВАК 13.00.05

Жукова Наталья Владимировна,

доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры клинической психологии, Уральский государственный медицинский университет; 620028, г. Екатеринбург, ул. Репина, 3; e-mail: nataly-n.tagil@mail.ru.

Рыбакова Людмила Александровна,

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования, факультет психолого-педагогического образования, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета); 622031, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57; e-mail: rybakova.luda-n.tagil@yandex.ru.

КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ СОДЕРЖАНИЯ КРОССКУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ (НА ПРИМЕРЕ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социокультурная адаптация; внутренний кросскультурный контекст; этническая идентичность; социальная идентичность; первоклассники; адаптация к школе; эмпирические исследования.

АННОТАЦИЯ. В статье впервые применена категория «психологический контекст» для изучения социокультурной адаптации первоклассников. Представлена теоретическая модель содержания внутреннего кросскультурного контекста обучающихся как системы, включающей в себя содержательные элементы: этническую и социальную идентичности. Этническая идентичность и социальная идентичность определены как элементы внутреннего кросскультурного контекста первоклассников. В статье представлены результаты эмпирического исследования. Обнаружены статистически достоверные связи компонентов этнической и социальной идентичностей, подтверждающие гипотезу о том, что учащиеся традиционных культур первоначально решают задачу культурной адаптации в новой этнической среде. Обосновано, что внутренний контекст в зависимости от результата интеграции социокультурных образцов принимает различные формы. Внутренний кросскультурный контекст, проявляющийся в форме субъектной и социокультурной, способствует адаптации первоклассников, а проявляющийся в форме диффузной, кризисной и групповой, не способствует адаптации. Процесс интеграции элементов внутреннего контекста сопровождается бессознательным включением психологических защит. У первоклассников с диффузной, групповой, кризисной формами обнаружена тенденция к большему использованию примитивных защитных механизмов и отсутствие высших психологических защит по сравнению с первоклассниками с субъектной и социокультурной формами. Установлено, что первоклассники с диффузной, групповой, кризисной формами внутреннего кросскультурного контекста имеют трудности адаптации к школе. Предложенная в статье теоретическая модель может быть экстраполирована и на другие возрастные этапы развития личности в процессах образования, в том числе профессионального.

Natal'ya Vladimirovna,

Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of Clinical Psychology Department, Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia.

Rybakova Lyudmila Aleksandrovna,

Candidate of Psychology, Senior Lecturer, Department of Psychology and Pedagogy of Preschool and Primary Education, Faculty of Psychological and Pedagogical Education, Nizhny Tagil State Social-Pedagogical Institute (branch of Russian State Vocational Pedagogical University), Nizhny Tagil, Russia.

CONTEXTUAL APPROACH TO THE STUDY OF THE CONTENT OF CROSS-CULTURAL CONTEXT OF A STUDENT (BASED ON EMPIRICAL STUDY OF ADAPTATION TO SCHOOL OF FIRST GRADE PUPILS)

KEYWORDS: socio-cultural adaptation; internal crosscultural context; ethnic identity; social identity; first grade pupils; adaptation to school; empiric research.

ABSTRACT. This is the first attempt to use the category of "psychological context" for the study of social and cultural adaptation of first-graders. The article presents a theoretical model of the internal cross-cultural context of students as a system that includes meaningful elements: ethnic and social identity. Ethnic identity and social identity are defined as element of internal cross-cultural context of first-graders. The article presents the results of empirical research. Statistically significant correlation of the components of ethnic and social identities is found, confirming the hypothesis that students in traditional cultures solve the problem of cultural adaptation to a new ethnic environment. It is proved that the inner context, depending on the result of the integration of socio-cultural samples, takes many forms. Internal cross-cultural context, manifested in the form of subjective and socio-cultural integration of the school and manifested in the form of diffuse, and crisis group, does not lead to adaptation. The process of integrating

the elements of the internal context is accompanied by the inclusion of unconscious psychological defenses. Children with diffuse, group and crisis forms show the tendency to use primitive defense mechanisms and lack higher psychological protection, in comparison with the students with subjective and sociocultural forms. It is found that first graders with diffuse, group and crisis forms of internal cross-cultural context, experience difficulties in adaptation to school. The theoretical model introduced in the article can be extrapolated to other age stages of personality development in education, including professional education.

В контексте непрерывного образования и в современных социокультурных условиях становятся актуальными научная рефлексия и построение новых содержательно-структурных элементов осмысления процесса становления личной культуры обучающегося в школе или вузе.

Существующие подходы к исследованию адаптации первоклассников к условиям школы и школьному обучению ограничены изучением социально-психологических либо ее культурных аспектов, а также категорией личности, что не позволяет рассматривать психологические и культурные феномены в их единстве и целостности. Такими возможностями обладает контекстный подход (А. А. Вербицкий, Н. В. Жукова, В. Г. Калашников).

Контекст как психологическая категория – это система внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов [4]. Психологический контекст как теоретический конструкт позволяет создать модель психических и социальных процессов и сделать прогноз их проявления. На основе теоретических принципов и положений контекстного подхода нами была создана теоретическая модель содержания внутреннего кросскультурного контекста первоклассника.

В период адаптации первоклассника внешними контекстами развития его внутреннего контекста являются «контекст семьи» и «контекст школы», которые неидентичны по своим социально-психологическим характеристикам.

Семья транслирует образцы этнической семейной культуры, проекцией которой во внутреннем кросскультурном контексте первоклассника является этническая идентичность. Под этнической идентичностью первоклассника мы понимаем результат осознания присвоенных ранее образцов семейной этнической культуры при сравнении с другими социокультурными образцами в полиэтнической среде школы. В результате теоретического анализа контекста семьи был выделен рефлексивный критерий сравнения образцов семейной этнической культуры с другими образцами: «при-

надлежность к этнической семейной группе». На его основе строится новый образец как элемент внутреннего кросскультурного контекста, который является этнической идентичностью, состоящей из компонентов: когнитивные компоненты – этническая семейная группа, актуализированность этнической идентичности, самоидентификация; эмоциональные компоненты – эмоциональное отношение к своей семейной группе / к доминирующей группе, отношение к своей идентичности. В зависимости от результата рефлексии могут быть проявлены разные типы этнической идентичности первоклассников: позитивная, негативная, неопределенная.

Школа транслирует образцы школьной культуры, проекцией которой во внутреннем кросскультурном контексте первоклассника является социальная идентичность. Под социальной идентичностью мы понимаем результат присвоения образцов школьной культуры, освоение социальной роли ученика, предполагающей идентификацию с группой сверстников, учащихся школы.

В результате теоретического анализа контекста семьи были выделены рефлексивные критерии образцов школьной культуры: внутренняя позиция школьника, школьная мотивация, актуализированность роли ученика, половозрастная идентификация. На их основе строится новый образец как элемент внутреннего кросскультурного контекста, который является социальной идентичностью, состоящей из компонентов: представление о роли ученика, наличие позитивного образа будущего, школьная мотивация (сформированность отношения к себе как к школьнику), актуализированность роли ученика, адекватность полового и возрастного статусов. В зависимости от результата рефлексии могут быть проявлены разные типы социальной идентичности первоклассников: сформированная, недостаточно сформированная, несформированная.

Таким образом, внутренний кросскультурный контекст первоклассника – это система, включающая в себя такие содержательные элементы, как этническая и социальная идентичности.

На основании возможных вариантов интеграции образцов семейной этнической культуры и образцов школьной культуры

были выделены формы проявления внутреннего кросскультурного контекста первоклассников в период адаптации к школе: диффузная, групповая, кризисная, субъектная, социокультурная.

Каждая форма характеризуется следующими критериями.

Диффузная форма: идентификация со своей семейной группой либо отсутствие самоидентификации, неактуализированная этническая идентичность, неопределенное отношение к своей этнической принадлежности.

Групповая форма: идентификация со своей семейной группой, привлекательное, либо нейтральное, либо отвергаемое отношение к своей семейной группе, неактуализированная этническая идентичность, определенное, устойчивое отношение к своей идентичности.

Кризисная форма: идентификация со своей семейной группой, неактуализированная этническая идентичность, неопределенное отношение к своей этнической принадлежности, проявляющееся в выборе другой этнической группы.

Субъектная форма: идентификация с одной или несколькими этническими группами, привлекательное либо нейтральное отношение к своей группе, актуализированная этническая идентичность, определенное, устойчивое отношение к своей идентичности.

Социокультурная форма: личностная идентичность, положительное либо нейтральное отношение к доминирующему этносу, сформированная социальная идентичность.

Разработанная теоретическая модель была экспериментально подтверждена результатами диссертационного эмпирического исследования на примере изучения адаптации первоклассников в полиэтнической среде школы.

В исследовании приняло участие 95 учащихся первых классов МОУ СОШ № 82, 11, 64 г. Нижнего Тагила и МОУ СОШ № 149 г. Екатеринбург, 95 родителей первоклассников и 8 учителей начальных классов. Необходимость представить в составе выборки первоклассников разной этнической принадлежности, обусловила ее способ и критерий.

Репрезентативность выборки обеспечивалась стратифицированным случайным отбором по критерию принадлежности к доминирующему этносу.

С целью подтверждения и определения этноса семей первоклассников проведено анкетирование родителей. Вопрос анкеты «Перечислите, пожалуйста, национальности членов Вашей семьи» выявлял национальную идентичность двух поколений

(мать, отца, бабушек, дедушек), этнические корни семьи. На основании ответов родителей выборка была разделена на группы: «Русские», «Русские с этническими корнями» и «Другие».

Математико-статистическая обработка результатов эмпирических данных и их качественный анализ была направлена на 1) выявление связи типов этнической идентичности как содержательного элемента внутреннего кросскультурного контекста первоклассников, принадлежности к семейной группе с компонентами этнической идентичности; 2) выявление связи компонентов этнической и социальной идентичностей как элементов внутреннего кросскультурного контекста первоклассников; 3) выявление связи форм внутреннего кросскультурного контекста первоклассников с показателями адаптации к школе и психологическими защитами.

В соответствии с решаемыми задачами и структурой исходных данных были выбраны методы математико-статистической обработки эмпирических данных: анализ номинативных данных по χ^2 -критерию Пирсона и сравнительный анализ по Н-критерию Краскала-Уоллеса. При обработке данных использовалась программа Statistica 6.0.

Интерпретация результатов исследования.

1. Выявление связи типов этнической идентичности как содержательного элемента внутреннего кросскультурного контекста первоклассников, принадлежности к этнической семейной группе с компонентами этнической идентичности.

Установлена статистически достоверная связь между типами этнической идентичности и этническими семейными группами ($\chi^2 = 17,75$, $p < 0,01$), представленная в таблице 1.

Результат осознания присвоенных образцов семейной этнической культуры при сравнении с другими социокультурными образцами на основе рефлексии в полиэтнической образовательной среде школы обусловлен принадлежностью к этнической семейной группе и доминирующему этносу. Дети русской национальности в однородной семейной группе и в своей этнической среде обнаруживают в большинстве случаев позитивный тип этнической идентичности. Дети русской национальности с этническими корнями обнаруживают высокие значения по неопределенному типу этнической идентичности, что говорит о трудностях идентификации в этой семейной группе, связанных с разными образцами этнического поведения, приводящего к внутренним неосознаваемым конфликтам. У детей недоминирующих

национальностей в чужой этнической среде (русской) преобладает тип позитивной этнической идентичности, что подтверждает устойчивое влияние традиционной культуры. Но в то же время в семейной группе «Другие» выявлены типы идентичности «Негативная» и «Неопределенная», что, вероятно, обусловлено влияни-

ем доминирующего этноса на изменения образца своего присвоенного ранее образца семейной этнической культуры.

При исследовании этнической идентичности как элемента внутреннего кросскультурного контекста были выявлены достоверные связи компонентов между собой, представленные в таблице 2.

Таблица 1

Соотношение типов этнической идентичности с этническими семейными группами, % испытуемых

Тип этнической идентичности	Русские	Русские с этническими корнями	Другие
Негативная	0,00	25,00	13,64
Позитивная	77,78	29,17	70,45
Неопределенная	22,22	45,83	15,91
Сумма	100,00	100,00	100,00

Таблица 2

Связь компонентов этнической идентичности между собой

Компоненты этнической идентичности	Этническая самоидентификация	Эмоциональное отношение к своей этнической группе	Определенность этнической идентичности
Этническая семейная группа	$\chi^2=106,61, p < 0,01$	$\chi^2=22,89, p < 0,01$	$\chi^2=7,54, p < 0,05$

Связь компонентов этнической идентичности между собой показывает, что на основе рефлексии произошла объективация образцов этнической семейной группы.

Связь компонентов этнической самоидентификации и актуализированность этнической идентичности на уровне статистической значимости ($p < 0,05$) указывает на готовность следовать образцам семейной этнической культуры.

2. Выявление связи компонентов этнической и социальной идентичностей как элементов внутреннего кросскультурного контекста первоклассников.

При исследовании связи компонентов этнической и социальной идентичностей были выявлены связи этнической самоидентификации с актуализированностью роли ученика и уровнем школьной мотивации, представленные в таблице 3.

Таблица 3

Связь этнической самоидентификации с компонентами социальной идентичности

Компонент этнической идентичности	Актуализированность роли ученика	Уровень школьной мотивации
Этническая самоидентификация	$\chi^2=32,4070, p < 0,05$	$\chi^2=146,543, p < 0,01$

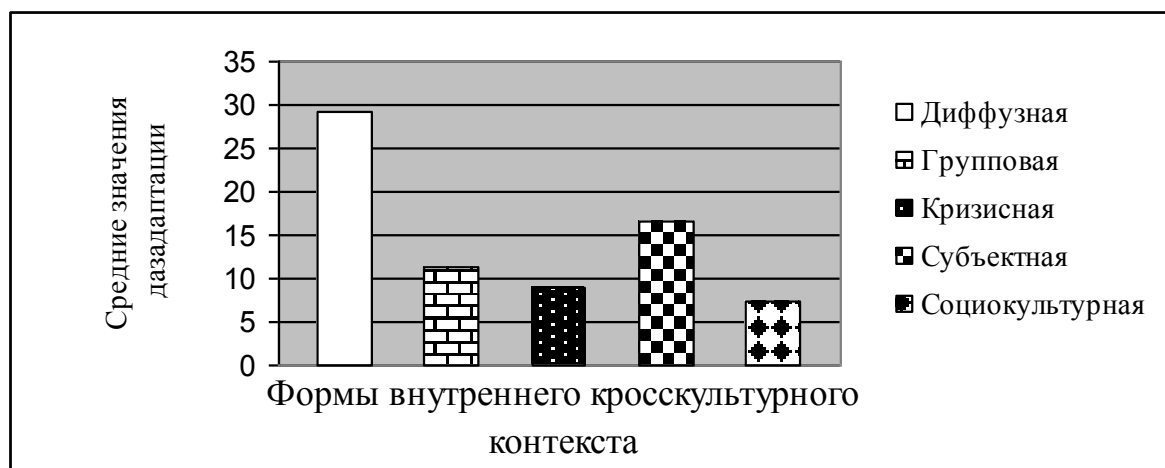


Рис. 1. Распределение баллов дезадаптации по формам внутреннего кросскультурного контекста первоклассников

По результатам исследования было установлено, что у первоклассников с диффузной формой балл дезадаптации выше, чем у первоклассников с социокультурной формой. Основной характеристикой диффузной формы является отсутствие самоидентификации, а основной характеристикой социокультурной формы является принятие образцов этнической и школьной культуры. В результате дезадаптация проявляется в случае несформированности этнической идентичности как элемента внутреннего кросскультурного контекста в случае диффузной формы. В случае социокультурной формы показано, что она способствует адаптации, так как имеет сформированные этническую и социальную идентич-

ности как элементы внутреннего кросскультурного контекста.

Попарное сравнение форм внутреннего кросскультурного контекста с пространственно-временными страхами, как показателем адаптации, измеренными в баллах, по U-критерию Манна-Уитни показало, что у испытуемых с диффузной формой выраженность пространственно-временных страхов выше, чем у испытуемых с социокультурной формой.

Приведем примеры, иллюстрирующие характеристики форм внутреннего кросскультурного контекста первоклассников.

При исследовании связи форм внутреннего кросскультурного контекста с психологическими защитами выявлены следующие достоверные связи, представленные в таблице 4.

Таблица 4

Связь форм внутреннего кросскультурного контекста с психологическими защитами

Внутренний кросскультурный контекст	Психологические защиты		
	Проективная идентификация	Проекция	«Агрессия на себя»
Формы внутреннего кросскультурного контекста	$\chi^2=12,48, p < 0,05$	$\chi^2=12,10, p < 0,05$	$\chi^2=12,70, p < 0,05$

Процесс интеграции элементов внутреннего контекста сопровождается бессознательным включением психологических защит, роль которых зависит от целостности внутреннего кросскультурного контекста. Действие психологических защит определялось по ответам на вопросы «Сказочно-проективного теста».

По результатам исследования было выявлено, что групповая и социокультурная формы внутреннего кросскультурного контекста первоклассников связаны на статистическом уровне значимости ($p < 0,05$) с

защитным механизмом проективной идентификации, который по разному проявляется в каждой из этих форм. У испытуемых с групповой формой данный защитный механизм проявляется в агрессивных импульсах, направленных на другого. У испытуемых с социокультурной формой данный защитный механизм проявляется в формировании нормативных социальных отношений и взаимодействий, что позволяет соблюдать культурные традиции.

По результатам исследования было выявлено, что кризисная и групповая формы

внутреннего кросскультурного контекста первоклассников связаны на статистическом уровне значимости ($p < 0,05$) с защитным механизмом проекции, который по-разному проявляется в каждой из этих форм. У первоклассников с кризисной формой механизм проекции включается чаще, чем у первоклассников с групповой формой.

По результатам исследования было выявлено, что диффузная форма внутреннего кросскультурного контекста первоклассников связана на статистическом уровне значимости ($p < 0,05$) с защитным механизмом «Агрессия на себя».

У первоклассников с диффузной, групповой, кризисной формами внутреннего кросскультурного контекста обнаружена тенденция к большему (более чем в два раза) использованию примитивных защитных механизмов и отсутствие высших психологических защит по сравнению с первоклассниками с субъектной и социокультурной формами.

Таким образом, было выявлено, что процесс адаптации первоклассников зависит от форм внутреннего кросскультурного контекста. Внутренний кросскультурный контекст, проявляющийся в субъектной и социокультурной формах, способствует адаптации первоклассников, а проявляющийся в форме диффузной, кризисной и групповой – не способствуют адаптации. Процесс дезинтеграции элементов внутреннего кросскультурного контекста сопровождается бессознательным включением психологических защит.

У первоклассников с групповой формой проявляется защитный механизм проек-

тивной идентификации, который выражается в агрессивных импульсах, направленных на другого. У первоклассников с социокультурной формой данный психологический механизм проявляется в формировании нормативных социальных отношений и взаимодействий, что позволяет соблюдать культурные традиции. У первоклассников с диффузной формой проявляется защита как «Агрессия на себя».

У первоклассников с кризисной формой проявляется защитный механизм проекции, что говорит о сопротивлении в формировании социальной роли и высоком эмоциональном напряжении. У первоклассников с диффузной, групповой, кризисной формами внутреннего кросскультурного контекста обнаружена тенденция к большему (более чем в два раза) использованию примитивных защитных механизмов и отсутствие высших психологических защит по сравнению с первоклассниками с субъектной и социокультурной формами.

В заключение можно сказать, что теоретическая модель содержания внутреннего контекста первоклассника в период его адаптации к школе и эмпирическое исследование этого феномена дают возможность дальнейшего проведения исследований становления личной культуры обучающихся, научной рефлексии и практического применения, выделенных в ходе проведенного исследования содержательно-структурных элементов. Представляется, что предложенная нами теоретическая модель может быть экстраполирована и на другие возрастные этапы развития личности в процессах образования, в том числе профессионального.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеев В. С. Социальная идентичность личности // Социальная психология : хрестоматия. – М., 1999. – С. 352.
2. Белинская Е. П., Стефаненко Т. Г. Этническая идентичность: понятие, формирование, модели измерений // Этническая психология : хрестоматия / ред. А. И. Егорова. – СПб. : Речь, 2003. – С. 175–181.
3. Бондырева С. К., Колесов Д. В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества : учеб. пособие. – М. : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-ута ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 280 с.
4. Вербицкий А. А., Калашников В. Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике : монография. – М. : Логос, 2010. – 300 с.
5. Евмененко Е. В. Психологические особенности формирования национального самосознания у детей младшего школьного возраста : дис. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2003. – 183 с.
6. Жукова Н. В. Контексты становления личной культуры субъекта познания : монография. – Екатеринбург : Урал. ин-т экономики, управления и права, 2012. – 148 с.
7. Колмогорова Л. С., Холодкова О. Г. Особенности становления психологической культуры младших школьников // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 47–66.
8. Конева Е. В., Лобас М. А. Социально-психологические аспекты процессов адаптации мигрантов на примере Ярославской средней школы № 16 // Журнал прикладной психологии. – 2002. – № 2. – С. 45–48.
9. Колакоглу К. Сказочный проективный тест: Для исследования личности детей : Руководство : пер с англ. – М. : Когито-Центр, 2003. – 215 с.
10. Павленко В. Н., Кряж И. В., Барет М. Этнические и национальные идентификации и представления у украинских детей и подростков // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 5. – С. 60–71.
11. Рыбакова Л. А. Семья как внешний контекст формирования этнической идентичности первоклассника // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2012. – № 2. – С. 279–284.
12. Рыбакова Л. А. Социокультурные особенности адаптации к школе детей-мигрантов // Психология и педагогика здоровья : сб. науч. статей по мат-лам Всерос. научн. школы для молодежи «Педагогика и психология здоровья» (1–3 ноября 2010 г.). – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2010. – С. 196–199.

13. Солдатова Г. У. Социокультурный подход в практической психологии вынужденной миграции // Психология беженцев и вынужденных переселенцев : опыт исследований и практической работы. – М. : Смысл, 2001. – С. 4–25.
14. Шарова О. Д. Культурные противоречия мигрантов // Психология беженцев и вынужденных переселенцев: опыт исследований и практической работы. – М. : Смысл, 2001. – С. 4–25.
15. Triandis H. C. Individualism and Collectivism: New Directions in Social Psychology. – Boulder, CO : Westview Press, 1995. – P. 148.

REFERENCES

1. Ageev V. S. Sotsial'naya identichnost' lichnosti // Sotsial'naya psikhologiya : khrestomatiya. – M., 1999. – S. 352.
2. Belinskaya E. P., Stefanenko T. G. Etnicheskaya identichnost': ponyatie, formirovanie, modeli izmeneniy // Etnicheskaya psikhologiya : khrestomatiya / red. A. I. Egorova. – SPb. : Rech', 2003. – S. 175–181.
3. Bondyreva S. K., Kolesov D. V. Traditsii: stabil'nost' i preemstvennost' v zhizni obshchestva : ucheb. posobie. – M. : Izd-vo Mosk. psikhol.-sotsial. in-uta ; Voronezh : NPO «MODEK», 2004. – 280 s.
4. Verbitskiy A. A., Kalashnikov V. G. Kategoriya «kontekst» v psikhologii i pedagogike : monografiya. – M. : Logos, 2010. – 300 s.
5. Evmenenko E. V. Psikhologicheskie osobennosti formirovaniya natsional'nogo samosoznaniya u detey mladshogo shkol'nogo vozrasta : dis. ... kand. psikhol. nauk. – Stavropol', 2003. – 183 s.
6. Zhukova N. V. Konteksty stanovleniya lichnoy kul'tury sub"ekta poznaniya : monografiya. – Ekaterinburg : Ural. in-t ekonomiki, upravleniya i prava, 2012. – 148 s.
7. Kolmogorova L. S., Kholodkova O. G. Osobennosti stanovleniya psikhologicheskoy kul'tury mladshikh shkol'nikov // Voprosy psikhologii. – 2001. – № 1. – S. 47–66.
8. Koneva E. V., Lobas M. A. Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty protsessov adaptatsii migrantov na primere Yaroslavskoy sredney shkoly № 16 // Zhurnal prikladnoy psikhologii. – 2002. – № 2. – S. 45–48.
9. Kolakoglou K. Skazochnyy proektivnyy test: Dlya issledovaniya lichnosti detey : Rukovodstvo : per s angl. – M. : Kogito-Tsentr, 2003. – 215 s.
10. Pavlenko V. N., Kryazh I. V., Baret M. Etnicheskie i natsional'nye identifikatsii i predstavleniya u ukrainских detey i podrostkov // Psikhologicheskii zhurnal. – 2002. – T. 23. – № 5. – S. 60–71.
11. Rybakova L. A. Sem'ya kak vneshniy kontekst formirovaniya etnicheskoy identichnosti pervoklassnika // Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. – 2012. – № 2. – S. 279–284.
12. Rybakova L. A. Sotsiokul'turnye osobennosti adaptatsii k shkole detey-migrantov // Psikhologiya i pedagogika zdorov'ya : sb. nauch. statey po mat-lam Vseros. nauchn. shkoly dlya molodezhi «Pedagogika i psikhologiya zdorov'ya» (1–3 noyabrya 2010 g.) / otv. red. L. V. Moiseeva. – Ekaterinburg : Izd-vo Ural. gos. ped. un-ta, 2010. – S. 196–199.
13. Soldatova G. U. Sotsiokul'turnyy podkhod v prakticheskoy psikhologii vyzhdennoy migratsii // Psikhologiya bezhentsev i vyzhdennykh pereselentsev : opyt issledovaniy i prakticheskoy raboty. – M. : Smysl, 2001. – S. 4–25.
14. Sharova O. D. Kul'turnye protivorechiya migrantov // Psikhologiya bezhentsev i vyzhdennykh pereselentsev: opyt issledovaniy i prakticheskoy raboty. – M. : Smysl, 2001. – S. 4–25.
15. Triandis H. C. Individualism and Collectivism: New Directions in Social Psychology. – Boulder, CO : Westview Press, 1995. – P. 148.

Оконечникова Любовь Викторовна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620902, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51, к. 217; e-mail: dokonechnikov@mail.ru.

Сыманюк Эльвира Эвальдовна,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедры общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620902, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51, к. 217; e-mail: e.e.symaniuk@urfu.ru.

Усольцева Наталья Владимировна,

магистр 1-го обучения департамента психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620902, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51, к. 217; e-mail: nmilros1993@yandex.ru.

**ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ И ГРУППОВОЙ КОМПОНЕНТЫ
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ У СУВОРОВЦЕВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социально-психологическая адаптация; личностная тревожность; групповая сплоченность; младшие подростки; довузовское военное образование.

АННОТАЦИЯ. В статье представлен теоретический анализ исследований адаптации учащихся военных образовательных учреждений, являющихся первоначальной ступенью подготовки специалистов Министерства обороны РФ. Выделены особенности первого года обучения курсантов военных училищ, как общие, свойственные указанному возрастному периоду: переход из начальной школы в среднее звено, переход от младшего школьного возраста к младшему подростковому, так и характерные для военных образовательных учреждений, например, переход от привычной «домашней» обстановки к новым социальным условиям: особый режим, однородный коллектив, ограниченные контакты с семьей и референтными группами, необходимость следовать традициям данного учреждения, преобладание коллективных ценностей над индивидуальными, новый круг обязанностей и т.д. Также в статье есть описание независимых показателей социально-бытовой, учебной адаптации, а также профессионально-служебной адаптации, которая заключается в понимании и освоении своей роли суворовца. Авторы статьи уточняют виды трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся довузовских военных училищ в начале учебного процесса. Представлены результаты эмпирического исследования социально-психологической адаптации учащихся Екатеринбургского суворовского военного училища. Проведен корреляционный анализ между показателями социально-психологической адаптации, личностной тревожностью и групповой сплоченностью. В результате исследования были сделаны выводы о умеренном и низком уровне личностной тревожности у большинства учащихся, что свидетельствует об отсутствии дезадаптационных проявлений на уровне тревожности. На основе корреляционного анализа была выявлена положительная связь между уровнем личностной тревожности и адаптацией: чем ниже уровень личностной тревожности у воспитанника, тем эффективнее будет протекать адаптационный процесс. Полученные результаты могут быть полезными педагогам-психологам, сопровождающим воспитанников-первокурсников довузовских военных образовательных учреждений.

Okonechnikova Lubov Viktorovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, 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, 620000, Ekaterinburg, Lenina 51, 217; e-mail: e.e.symaniuk@urfu.ru

Usoltseva Natalia Vladimirovna,

Master's Degree Student, Department of Psychology, Ural Federal University n.a. the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

**THE STUDY OF THE PERSONAL AND GROUP COMPONENTS
OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION AMONG
SUVOРОВ MILITARY COLLEGE STUDENTS**

KEYWORDS: socio-psychological adaptation; personal anxiety; group cohesion; younger adolescents; pre-university military education.

ABSTRACT. The article presents a theoretical analysis of studies on the adaptation of students in military educational institutions, which are the initial stage of training specialists of the Ministry of Defense of the Russian Federation. The features of the first year of cadets' training in military schools and independent indicators of adaptation are outlined, the types of difficulties encountered by students of pre-higher military schools at the beginning of the educational process are described. The features of the first year of training include general characteristics typical of this period (transition from primary school to secondary, transition from junior school age to teen age) and the features typical of military schools only (the change from "home" atmosphere to the new social environment that has its own regime, a group of peers, rare

contacts with the family and reference groups, the need to follow school's regulations, domination of social values over individual ones, a number of new duties and responsibilities, etc.). The article describes the independent indicators of social, everyday and academic adaptation, which is based on the understanding of one's role of a student of Suworov military college. The article outlines the difficulties that military school students face at the beginning of their study. The results of an empirical study of the socio-psychological adaptation of pupils of Eekaterinburg Suworov Military School are presented. Correlation analysis between indicators of social and psychological adaptation, personal anxiety and group cohesion was carried out. The results of empirical research show the low level of personal anxiety of most of the students, which proves the absence of desadaptational signs of anxiety. The correlational analysis revealed the positive correlation of the level of personal anxiety and adaptation: the lower is the level of personal anxiety of a student, the more effective adaptation is. The results obtained can be useful for psychology teachers supporting first-year students of pre-university military educational institutions..

Первоначальной ступенью поэтапной подготовки высококвалифицированных специалистов Министерства обороны РФ в системе военного образования являются суворовские военные училища. Они представляют собой специализированные образовательные учреждения закрытого типа.

Поступление в суворовские военные училища осуществляется на конкурсной основе. Кроме прохождения конкурса кандидаты должны быть годны по состоянию здоровья, отвечать требованиям профессионального отбора и иметь соответствующую физическую форму. При обучении упор в училище делается на дисциплины, актуальные для последующего поступления в военные профессиональные учебные заведения. Все это предъявляет повышенные требования к учащимся суворовских училищ по сравнению с их ровесниками, обучающимися в других образовательных учреждениях.

Первый год обучения для воспитанников военных училищ является адаптационным и характеризуется целым рядом особенностей:

1. Переход из начальной школы в среднее звено, который сопровождается новым, более расширенным составом преподавателей [8], воспитателей училища и командиров [4].

2. Переход от младшего школьного возраста к младшему подростковому, для которого характерны следующие новообразования: чувство взрослости и потребность в самоутверждении [13]; потребность в общении и деятельности, имеющей личностный смысл [15]; критичность мышления и склонность к рефлексии [14]; повышенная возбудимость и неуравновешенность [7; 9; 10]. Поведенческие проявления данных психологических новообразований часто вступают в противоречие с существующей в военных организациях системой требований.

3. Переход от привычной «домашней» обстановки к новым социальным условиям: особый режим, однородный коллектив, ограниченные контакты с семьей и референтными группами, необходимость следовать традициям данного учреждения, преобладание коллективных ценностей над индивидуальными, новый круг обязанностей и

т.д. [4].

Особенности адаптации подростков в военных довузовских образовательных учреждениях впервые были рассмотрены Ю. В. Кравченко, которая описала основные этапы и кризисные периоды адаптационного процесса, причины, механизмы и проявления нарушений адаптации воспитанников военных учебных заведений [4]. Она выделила такие показатели успешности адаптации, как успеваемость, социометрический статус и соматическое состояние подростка, которые не связаны между собой, но оказывают значительное влияние на успешность прохождения адаптационного процесса у воспитанников [4].

Однако исследования Ю. В. Кравченко были проведены в 2006 г., когда в суворовские военные училища поступали подростки с 15–16 лет и обучались в течение двух лет.

С 2009 г., как и до 1969 г. обучение в подобных заведениях начинается с 10–11 лет и осуществляется в течение семи лет. Таким образом, суворовские училища оказались перед необходимостью быть готовыми воспитывать и обучать младших подростков, а полученные Ю. В. Кравченко результаты требуют проверки на выборке курсантов, относящихся к другому возрастному этапу.

Н. Ю. Милованова, в 2011 г. изучая социальную адаптацию первокурсников кадетских корпусов, учебных заведений, аналогичных суворовским училищам, выделила следующие адаптационные трудности подростков [5].

Первый вид трудностей связан с социально-бытовой адаптацией. Под воздействием средовых факторов военного училища, таких как специальный режим, строевая подготовка, условия казарменной жизни, систематические физические тренировки разной интенсивности, происходит ломка привычных сложившихся стереотипов. Большинство воспитанников-первокурсников не владеют примитивными навыками самообслуживания. Вследствие этого у них возникают трудности в такой элементарной деятельности, как соблюдение правил личной гигиены, опрят-

ность одежды, чистка обуви. Неумение или нежелание соблюдать чистоту и порядок, безответственное осуществление дежурства, неспособность действовать в одном направлении с коллективом группы и непонимание своих обязанностей являются основными причинами конфликтов в этот период.

Второй вид трудностей зависит от учебной адаптации. Учебная программа значительно усложняется и расширяется, помимо основных направлений добавляются предметы дополнительных курсов военной подготовки. В связи с этим первокурсник может испытывать постоянное состояние напряженности, тревожности и неуверенности в своих силах.

Третий вид трудностей определяется профессионально-служебной адаптацией, которая заключается в понимании и освоении своей роли суворовца. Этот вид адаптации связан с повышенными психофизиологическими нагрузками, регламентированностью разных видов деятельности и особенно проявляется при прохождении военно-полевых сборов.

Последний вид трудностей связан с адаптацией к специфическому общению: ограниченные контакты с привычным окружением, с одной стороны, и чрезмерно иерархизированные отношения, от командиров до однокурсников, с другой стороны, провоцируют трудности в досуговой и учебно-профессиональной деятельности.

Выделенные трудности адаптации, описанные Н. Ю. Миловановой на примере кадетских корпусов, можно обнаружить и у воспитанников суворовских училищ.

Применительно к военным суворовским училищам в научной литературе предложено понятие социально-психологической адаптации, основанное на понимании социально-психологической адаптации, предложенном А. А. Налчаджяном [6], И. А. Мнацакян [7] и С. Т. Посоховой [11]. Данное понятие определяется как «процесс взаимодействия личности подростка-пятниклассника и образовательно-воспитательной среды, в результате чего устанавливается оптимальное соответствие между возможностями, склонностями интересами, знаниями, умениями и навыками подростка, с одной стороны, и условиями системы образования и воспитания военного учреждения – с другой стороны» [2, с. 175].

Также в исследованиях социально-психологической адаптации учащихся суворовских училищ уделяется внимание профессиональной деятельности педагога-психолога по снижению уровня тревожности, повышению мотивации к учебной деятельности и формированию социальной активности воспитанников как факторов социаль-

но-психологической адаптации [1].

Несмотря на проведенные отдельные исследования, фундаментального системного изучения социально-психологической адаптации младших подростков к суворовским училищам на сегодняшний день нет. Кроме того, сохраняется необходимость прикладных практических исследований в военных училищах с целью проведения профилактической и коррекционной работы с конкретными учащимися.

Работая по социальному запросу со стороны государственного казенного общеобразовательного учреждения «Екатеринбургское суворовское военное училище Министерства обороны РФ», мы в качестве предмета исследования выделили связь личностных и групповых характеристик с социально-психологической адаптацией. В качестве личностной характеристики мы исследовали личностную тревожность, а в качестве групповой характеристики – групповую сплоченность.

Общая выборка составила 74 человек.

В ходе исследования были использованы следующие методики: «Диагностика социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонд [9], «Определение уровня тревожности» Ч. Спилберга [12], «социометрия» Я. Морено [9].

Надежность и достоверность результатов оценивались с помощью метода математической статистики – коэффициента корреляции Спирмена.

По методике «Диагностика социально-психологической адаптации» были получены первичные данные и подсчитаны средние значения, которые сопоставлялись с нормативными показателями (таблица 1).

Исходя из полученных данных можно увидеть, что большинство показателей социально-психологической адаптации у воспитанников суворовских училищ в первый год обучения выше нормы.

Высокое значение по показателю «принятие себя» означает, что суворовцы положительно относятся к себе как к личности, к своим особенностям и независимы от внешних оценок социального окружения, а высокий показатель принятия других говорит нам о толерантности к другим, о чувстве принятия, уважения и ценности других.

Несмотря на резко возросшую нагрузку, такой показатель, как эмоциональный комфорт – выше нормативного, что свидетельствует об удовлетворенности суворовцев той социальной средой, в которой они проводят большинство своего времени.

Выше нормативного показатель внутреннего контроля, демонстрирующий умение воспитанников регулировать свое поведение согласно принятым нормам военного

общеобразовательного учреждения.

Таблица 1

Показатели социально-психологической адаптации суворовцев

Показатели	Нормативные показатели	Средние показатели
Адаптивность	119	142,8
Дезадаптивность	119	84,8
Приятие себя	37	49,9
Неприятие себя	24,5	16,01
Приятие других	21	25,6
Неприятие других	24,5	16,7
Эмоциональный комфорт	24,5	26
Эмоциональный дискомфорт	24,5	13,3
Внутренний контроль	45,5	51,1
Внешний контроль	31,5	19,3
Доминантность	10,5	10,8
Ведомость	21	19,09
Эскапизм	17,5	19
Лживость-	31,5	16,5
Лживость+	31,5	15,1

Такой показатель, как доминантность имеет среднее значение, таким образом, у воспитанников-первокурсников суворовского училища может проявляться умеренное стремление влиять на других, отстаивать свою позицию и убеждать других в своем мнении.

Выше нормативного показатель «эскапизм», то есть у суворовцев преобладает стремление к уходу от реальности в мир иллюзий. В данном случае такая стратегия поведения, на наш взгляд, является способом психологической защитной реакции младших подростков на регламентированные требования со стороны военного учебного заведения.

В ходе исследования были получены низкие значения по таким показателям, как неприятие себя, неприятие других, эмоциональный дискомфорт, внешний контроль, ведомость. Данные показатели ниже нормативных, что свидетельствует о невысоком риске возникновения затруднений в процессе адаптации в условиях военной среды.

Обратимся к результатам методики «Определение уровня тревожности» Ч. Спилберга.

Полученные данные были представлены по шкале личностной тревожности в таблице 2.

Таблица 2

Данные по методике «Определения уровня тревожности» Ч. Спилберга

Уровень личностной тревожности	% испытуемых
<i>Низкий</i>	59%
<i>Умеренный</i>	35%
<i>Высокий</i>	6%

Уровень умеренной тревожности характерен для 35% учащихся.

Высокий уровень тревожности присутствует только у 6% учащихся. Эти подростки склонны воспринимать большой круг ситуаций как угрожающий их эмоциональному благополучию. Этим подросткам требуется дополнительная помощь на начальном этапе адаптационного процесса: эмоциональная поддержка, создание ситуации успеха, помощь в различных сферах деятельности,

смещение акцента с внешней требовательности, категоричности в постановке задач на содержательное осмысление деятельности и конкретное планирование по подзадам.

Низкий уровень личностной тревожности характерен для 59% суворовцев. Эти воспитанники не склонны воспринимать возникшую проблемную ситуацию как угрозу своей самооценке. Однако следует иметь в виду, что низкий уровень тревож-

ности может выражаться в равнодушии к неблагополучию, а также иметь защитный характер вытеснения реальной тревожности. Поэтому воспитанникам суворовского училища с низким показателем личностной тревожности также требуется помощь, прежде всего проявляющаяся в активном привлечении к разным занятиям, формированию заинтересованности в различных

сферах жизнедеятельности группы, повышении чувства ответственности и внимания к выполняемой деятельности.

По результатам проведения социометрических измерений Я. Морено были получены коэффициенты сплоченности группы по разным сферам деятельности и по взводам (классам), которые представлены в таблице 3.

Таблица 3
Социометрические данные групповой сплоченности суворовцев

Сфера деятельности	Коэффициент групповой сплоченности		
	1 взвод	2 взвод	3 взвод
Учебная	0,6	0,2	0,5
Внеучебная	0,3	0,7	0,6
Трудовая	0,6	0,1	0,4
Спортивная	0,4	0,5	0,5
Средний показатель по взводу	0,46	0,42	0,5

Как можно видеть из таблицы 3, менее выражена групповая сплоченность в учебной и трудовой деятельности во втором взводе, а в первом и в третьем взводах, напротив, более выражена. Во внеучебной деятельности мы видим обратную картину: групповая сплоченность более выражена во втором взводе, а в других взводах она ниже. Таким образом, воспитанники второго взвода склонны общаться, поддерживать дружеские отношения в свободное время, в учебной и трудовой деятельности они действуют менее сплоченно, скорее, рассчитывая только на самих себя. Опираясь на метод включенного наблюдения и обратную связь, мы можем предположить, что это

связано со стилями общения командиров: во втором взводе он характеризуется как наиболее директивный, однако данная гипотеза требует дополнительной проверки. Что касается спортивной деятельности, по всем трем взводам коэффициент сплоченности практически не отличается и говорит о том, что воспитанники училища охотно помогают друг другу в каких-либо трудностях, касающихся этой сферы.

В ходе исследования была подсчитана корреляция (коэффициент Спирмена) интегральных показателей социально-психологической адаптации с уровнем личностной тревожности. Корреляционный анализ между показателями представлен в таблице 4.

Таблица 4
Связь переменных социально-психологической адаптации и личностной тревожности (n=51)

	Само- приятие	Приятие других	Эмоцио- нальный комфорт	Интер- нальность	Стремле- ние к до- минирова- нию	Адапта- ция
Личностная тревожность	-0,57**	0,15	-0,44**	-0,38**	-0,14	-0,44**

** Корреляция значима на уровне 0,01.

Статистически значимая отрицательная связь интегрального показателя адаптации с личностной тревожностью указывает на то, что чем ниже уровень проявления у воспитанников-первокурсников личностной тревожности, тем успешнее будет протекать адаптивный процесс в условиях военного учреждения.

Выявлена так же статистически значимая отрицательная связь между интегральным показателем адаптации «самоприятие» и личностной тревожностью. То есть с повышением позитивного отношения воспитанников к себе, приятием своих личностных особенностей, уровень личностной тревожности снижается и тем самым благо-

приятствует социально-психологической адаптации.

Значимая отрицательная корреляционная связь интегрального показателя «эмоциональный комфорт» с личностной тревожностью говорит о том, что чем ниже проявление личностной тревожности у суворовцев, состояния напряженности в самых разнообразных ситуациях, тем удовлетвореннее они себя будут чувствовать в той социальной среде, в которой находятся.

Статистически значимая отрицательная связь интегрального показателя «интернальность» с личностной тревожностью

говорит о том, что чем ниже будет проявление личностной тревожности у воспитанников-первокурсников, тем выше у них будет показатель внутреннего контроля, который отражает степень умения регулировать свое поведение согласно принятым нормам и требованиям, что является важным для обучения в военном училище.

Также нами была подсчитана корреляционная связь по коэффициенту Спирмена переменных «социально-психологическая адаптация» и «групповая сплоченность» по каждому взводу. Полученный результат представлен в таблице 5.

Таблица 5

Связь переменных адаптации и групповой сплоченности (n=51)

		Социально-психологическая адаптация
Групповая сплоченность	коэффициент корреляции	0,5
	знач. (2-х сторонняя)	0,667

Как видно из таблицы 5, между такими переменными, как «адаптация» и «групповая сплоченность» значимых корреляций выявлено не было. Это может свидетельствовать о том, что на первом курсе военного общеобразовательного учреждения групповая сплоченность воспитанников находится еще на стадии формирования и поэтому не связана с адаптацией.

По результатам проведенного исследования можно сформулировать следующие выводы.

Большинство учащихся, поступивших в суворовское военное училище, демонстрируют хорошие показатели социально-психологической адаптации.

Уровень личностной тревожности у большинства учащихся воспитанников умеренный и низкий. Высокий уровень тревожности характерен только для 6% учащихся, что свидетельствует об отсутствии

дезадаптационных проявлений на уровне тревожности.

На основе корреляционного анализа была выявлена положительная связь между уровнем личностной тревожности и адаптацией: чем ниже уровень личностной тревожности у воспитанника, тем эффективнее будет протекать адаптационный процесс.

Между показателями «адаптация» и «групповая сплоченность» воспитанников-первокурсников значимых корреляций выявлено не было.

В заключение стоит отметить, что данное исследование носило пилотажный характер. Предложенная нами тема требует выдвижения ряда дополнительных гипотез и их проверки на расширенной выборке.

Полученные результаты будут адресованы педагогам-психологам с целью обеспечения психологического сопровождения на дальнейших этапах обучения суворовцев.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцибор Ю. А. Особенности профессиональной деятельности психолога по психологическому сопровождению адаптационного периода воспитанников 1 курса суворовского военного училища // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. – 2015. – № 1. – С. 219–221
2. Иванова М. В. Особенности социально-психологической адаптации подростков к условиям обучения в суворовском военном училище // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 1. – С. 175–178.
3. Казанская В. Г. Подросток: социальная адаптация. Книга для психологов, педагогов, родителей. – СПб. : Питер, 2011. – 288 с.
4. Кравченко Ю. В. Особенности процесса адаптации подростков к условиям обучения в общеобразовательных военных учебных заведениях : дис. ... канд. психол. наук. – СПб. : Ленинградский гос. ун-т. им. А. С. Пушкина, 2006. – 167 с.
5. Милованова Н. Ю. Трудности социально-психологической адаптации воспитанников к особенностям жизнедеятельности кадетского корпуса // Социально-экономические явления и процессы. – 2011. – № 10. – С. 314–317.
6. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. – 2-е изд. перераб. и доп. – М. : Эксмо, 2010. – 368 с.
7. Мнацаканян И. А. Адаптация учащихся в новых социокультурных условиях : автореф. дис. ... канд.

псих. наук. – Ярославль : Гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, 2004. – 26 с.

8. Возрастная психология : учебник / Л. Ф. Обухова. – М. : Юрайт, МГППУ, 2011. – 374 с.
9. Психология личности: тесты, опросники, методики / сост. Н. В. Киршева, Н. В. Рябчикова. – М. : Геликон, 1995. – С. 100–103.
10. Психология подростка : хрестоматия / под ред. Ю. И. Фролов. – М. : Российское педагогическое агентство, 1997. – 526 с.
11. Посохова С. Т. Психология адаптирующейся личности. – СПб., 2001. – 240 с.
12. Спилбергер Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // Тревога и тревожность / под ред. В. М. Астапова. – СПб. : Питер, 2001. – С. 88–103.
13. Фельдштейн Д. И. Психология современного подростка / под ред. Д. И. Фельдштейн. – М. : Педагогика, 1987. – 240 с.
14. Эльконин Д. Б. Детская психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / ред.-сост. Б. Д. Эльконин. – 4-е изд. – М. : Академия, 2007. – 384 с.
15. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер А. В. Толстых. – М. : Прогресс, 1996. – 297 с.

REFERENCES

1. Antsibor Yu. A. Osobennosti professional'noy deyatel'nosti psikhologa po psikhologicheskomu soprovozhdeniyu adaptatsionnogo perioda vospitannikov 1 kursa suvorovskogo voennogo uchilishcha // Vektor nauki Tol'yatinskogo gos. un-ta. – 2015. – № 1. – S. 219–221
2. Ivanova M. V. Osobennosti sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii podrostkov k usloviyam obucheniya v suvorovskom voennom uchilishche // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 1. – S. 175–178.
3. Kazanskaya V. G. Podrostok: sotsial'naya adaptatsiya. Kniga dlya psikhologov, pedagogov, roditeley. – SPb. : Piter, 2011. – 288 s.
4. Kravchenko Yu. V. Osobennosti protsessa adaptatsii podrostkov k usloviyam obucheniya v obshcheobrazovatel'nykh voennykh uchebnykh zavedeniyakh : dis. ... kand. psikh. nauk. – SPb. : Leningradskiy gos. un-t. im. A. S. Pushkina, 2006. – 167 s.
5. Milovanova N. Yu. Trudnosti sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii vospitannikov k osobennostyam zhiznedeyatel'nosti kadetskogo korpusa // Sotsial'no-ekonomicheskie yavleniya i protsessy. – 2011. – № 10. – S. 314–317.
6. Nalchadzhyan A. A. Psikhologicheskaya adaptatsiya: mekhanizmy i strategii. – 2-e izd. pererab. i dop. – M. : Eksmo, 2010. – 368 s.
7. Mnatsakanyan I. A. Adaptatsiya uchashchikhsya v novykh sotsiokul'turnykh usloviyakh : avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk. – Yaroslavl' : Gos. ped. un-t im. K. D. Ushinskogo, 2004. – 26 s.
8. Vozrastnaya psikhologiya : ucheb. / L. F. Obukhova. – M. : Yurayt, MGPPU, 2011. – 374 s.
9. Psikhologiya lichnosti: testy, oprosniki, metodiki / sost. N. V. Kirsheva, N. V. Ryabchikova. – M. : Gelikon, 1995. – S. 100–103.
10. Psikhologiya podrostka : khrestomatiya / pod red. Yu. I. Frolov. – M. : Rossiyskoe pedagogicheskoe agentstvo, 1997. – 526 s.
11. Posokhova S. T. Psikhologiya adaptiruyushcheyasya lichnosti. – SPb., 2001. – 240 s.
12. Spilberger Ch. Kontseptual'nye i metodologicheskie problemy issledovaniya trevogi // Trevoga i trevozhnost' / pod red. V. M. Astapova. – SPb. : Piter, 2001. – S. 88–103.
13. Fel'dshteyn D. I. Psikhologiya sovremennogo podrostka / pod red. D. I. Fel'dshteyn. – M. : Pedagogika, 1987. – 240 s.
14. El'konin D. B. Detskaya psikhologiya : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy / red.-sost. B. D. El'konin. – 4-e izd. – M. : Akademiya, 2007. – 384 s.
15. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis / per A. V. Tolstykh. – M. : Progress, 1996. – 297 s.

Степанова Любовь Николаевна,

старший преподаватель, Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета; 632387, Новосибирская область, г. Куйбышев, ул. Молодежная, 7; e-mail: stepanovakaink@yandex.ru.

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГНОСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ
В МЕНЕДЖМЕНТЕ И УПРАВЛЕНИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: компетентностный подход; прогнозирование; прогностические способности; менеджмент; управленческие способности; коммуникативная компетентность; саморегуляция личности; самоактуализация личности; студенты.

АННОТАЦИЯ. Анализируется проблема трансформации современного российского образования, его переход на деятельностно-ориентированную модель. В ходе теоретического анализа отдельное внимание уделяется вопросу прогнозирования будущего как одного из условий эффективности деятельности в современном обществе. Раскрывается понятие прогностических способностей личности. Проводится обзор исследований, посвященных проблеме прогностических способностей с позиций современных методологических подходов. Описывается структура и уровни развития прогностических способностей. Особое внимание уделяется анализу роли прогностических способностей в решении задач менеджмента и управления. В ходе эмпирического исследования подтверждается наличие взаимосвязи между прогностическими и управленческими способностями студентов-менеджеров. Устанавливаются прямые корреляционные связи между отдельными компонентами способности к прогнозированию и такими предикторами организационно-управленческого потенциала студентов, как социально-коммуникативная компетентность, коммуникативно-личностный потенциал, мотивация достижения успеха, саморегуляция и гибкость поведения, стремление к самоактуализации.

Исследование дополняют существующие в настоящее время в современной психологии представления о феномене прогностических способностей личности, факторах и механизмах их развития. Обосновывается необходимость целенаправленного развития прогностических способностей студентов-менеджеров как условие повышения их профессиональной и личностной компетентности.

Stepanova Lyubov Nikolayevna,

Senior Lecturer, Novosibirsk State Pedagogical University (Kuibyshev branch), Kuibyshev, Russia.

**DEVELOPMENT OF PROGNOSTIC ABILITIES
OF A PERSON IN MANAGEMENT AND ADMINISTRATION**

KEYWORDS: competence-based approach; prognostics; prognostic abilities; management; management abilities; communicative competence; self-regulation; self-realization; students.

ABSTRACT. The issue of transformation of contemporary Russian education is discussed in the article. Special attention is paid to transition to activity-based model. Theoretical analysis focuses on the forecast for the future as one of the conditions of efficiency in contemporary society. The notion of prognostic abilities is defined. The article provides a review of the works covering the problems of prognostic abilities from the point of view of modern methodological approaches. It describes the structure and levels of prognostic abilities. Special attention is paid to the analysis of the roles of prognostic abilities in performing management and administration tasks. The empiric research proves the interrelation between prognostic and management abilities of students majoring in management. There is direct correlation between certain components of prognostic ability and such predictors of organizational and management potential of students as socio-communicative competence, communicative and personal potential, motivation for success, self-regulation and flexibility and strive for self-realization.

The research contributes to the existing psychological studies that describe the phenomenon of prognostic abilities of a person, factors and mechanisms for their development. It is argued that it's necessary to purposefully develop prognostic abilities of students majoring in management as a condition for their professional and personal competence.

Введение

Динамичные социально-экономические изменения в жизни общества, отличительными чертами которого становится глобализация, экономика инновационного типа, рост конкуренции, уменьшение доли низкоквалифицированного труда, предъявляют новые требования к качеству подготовки профессиональных кадров. Появляется запрос на специалистов, не только владеющих своей профессией, но и отлича-

ющихся способностью критически мыслить, принимать самостоятельные решения, брать ответственность на себя, быстро действовать в ситуации неопределенности, работать с высокой продуктивностью, готовы находить нестандартные решения профессиональных задач.

В связи с этим в процессе вузовской подготовки осуществляется переход от знаниево-ориентированной к деятельностно-ориентированной модели образования, реализующейся в форме компетентностного

подхода. Если ранее квалификация специалиста предполагала усвоение обучающимися определенного набора знаний, умений и навыков, то содержание понятия «компетенция» сейчас включает целенаправленное развитие универсальных способностей личности, основанных на новых социальных потребностях и ценностях, *среди которых особую значимость приобретают прогностические способности личности.*

Интерес к прогнозированию как психическому явлению существует в психологии с момента ее выделения в самостоятельную науку. Сегодня, в условиях глобальных изменений в различных сферах жизни отдельного человека и человеческих сообществ способность к прогнозированию будущего приобретает особую актуальность. Прогностические способности позволяют личности создавать образ желаемого будущего, выстраивать различные альтернативные варианты его развития, определять последствия сделанного выбора и наиболее оптимальные пути достижения поставленных целей.

Методологические основания исследования

В большинстве случаев термин «прогнозирование» (от греч. *prognosis* – предвидение, предсказание о развитии чего-либо) рассматривается в качестве «опережающего отражения» или «антиципации», характерного для всех живых систем и выступающего у человека в качестве познавательной способности, обеспечивающей возможность предвосхищения будущих событий.

Б. Ф. Ломов понимает антиципацию как «способность субъекта действовать и принимать решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий» [8, с. 123]. В подобной трактовке содержание понятий «антиципация» и «антиципационные способности» совпадает, что позволяет использовать их как тождественные.

Прогностические способности человека проявляются на разнообразных уровнях функционирования психики, что послужило основанием для разработки множества подходов к их изучению.

В работах П. К. Анохина, Н. А. Бернштейна, затем в исследованиях В. М. Русалова, Д. А. Ширяева представлен психофизиологический подход к исследованию проблемы. Авторы доказывают идею о врожденных предпосылках и нейрофизиологических механизмах прогностических способностей.

Структурно-уровневый подход разработан Б. Ф. Ломовым и Е. Н. Сурковым. Исследователи предлагают рассматривать антиципацию как форму опережающего отражения действительности, охватываю-

щую широкий круг проявлений когнитивной, регулятивной и коммуникативной функций психики, на всех уровнях филогенеза, обратив особое внимание на многомерность феномена антиципации [8, с. 134].

Важное значение при изучении прогностической деятельности имеют работы зарубежных исследователей Дж. Брунера, У. Найссера, Д. Миллера, Ю. Галантера. Анализ антиципации в их интерпретации сопровождается использованием таких понятий, как «вероятностное ожидание», «гипотеза», «схема», «предвосхищающая схема».

Генетический подход в разработках российских психологов представлен в трудах А. Ю. Акопова, А. К. Осницкого, Л. А. Регуш, Е. А. Сергиенко и др. Центральным механизмом развития прогностических способностей рассматривается антиципация – опережающее отражение действительности; это фундаментальное свойство психики проявляется на разных уровнях отражения, в структуре различных психических функций: адаптивной, регулятивной, когнитивной, коммуникативной и выражается (обнаруживается) в предчувствиях, предсказаниях, предвидениях и, конечно, в прогнозировании.

Деятельностный подход к изучению антиципации описан в исследованиях отечественных психологов: Б. Ф. Ломова, Е. Н. Суркова, А. В. Брушлинского, А. Г. Асмолова, А. К. Осницкого, Л. А. Регуш. Авторы пытаются раскрыть феномен прогнозирования через категориальный аппарат и объяснительные принципы теории деятельности. Л. А. Регуш определяет прогнозирование как «познавательную деятельность, целью которой является получение прогноза, а продуктом – знание о будущем» [4, с. 88].

Вышеперечисленные подходы подтверждают сложность и многоаспектность феномена прогнозирования и обосновывают необходимость создания целостной комплексной концепции антиципационных способностей личности, отражающей всю глубину данного явления.

Мы в своей работе будем опираться на подход, предложенный Л. А. Регуш, которая рассматривает прогнозирование как познавательную способность, включающую в себя совокупность качеств познавательных процессов субъекта, определяющую успешность прогнозирования в любой деятельности, в том числе и в прогностической. Она считает, что способность к прогнозированию может выступать и как общая, и как специальная способность. Общей она является в том смысле, что вклю-

чена в любую деятельность, является ее обязательной составляющей. Специальной способностью прогнозирование выступает как деятельность, целью которой является построение прогноза [12].

Л. А. Регуш выделяет два основных уровня развития прогностических способностей: познавательный и личностный.

Познавательный уровень, в свою очередь, подразделяется на:

- сенсорно-перцептивный, характеризующийся особенностями развития перцептивных качеств, сенсорной организации человека. Это уровень ощущения и восприятия;
- представленческий, состоящий из представлений – вторичных образов пред-

метов. Важнейшими психическими процессами этого уровня являются образная память и воображение;

- речемыслительный, вербально-логический уровень, отражающий существенные связи и отношения между явлениями. Характеризуется такими качествами мышления, как аналитичность, глубина, гибкость, перспективность, доказательность.

Личностный уровень прогнозирования, по мнению Регуш, представлен особенностями временных аспектов самосознания: осознание своего Я во времени, «экстраполяция себя в будущее», временные центрации личности, осознание ответственности за собственные решения и действия (рисунок 1).



Рис. 1. Структура прогностических способностей Л. А. Регуш

Ядром структуры прогностических способностей, по мнению автора, является речемыслительный уровень, обеспечивающий такими характеристиками мыслительной деятельности, как аналитичность, глубина, гибкость, перспективность и доказательность.

Перечисленные характеристики мышления, являющиеся предикторами прогнозирования, можно рассматривать в качестве ресурсов при изучении и решении проблем менеджмента и управления.

Менеджмент (от англ. *manage* – управлять) представляет собой современную психологизированную концепцию результативного социального управления, использование человеческих ресурсов для реализации стратегических целей компании, организация деятельности людей в целях придания

ей эффективной производительной силы.

Менеджер – профессионал в области управления, обладающий набором знаний, навыков и умений, необходимых для организации профессиональной деятельности группы людей.

Выявлению профессионально важных качеств менеджеров посвящены работы И. Г. Никифорова, А. В. Карпова, Е. А. Климова, О. С. Виханского, И. В. Журавлева, М. П. Лебедки, И. Р. Стремякова и др.

Анализ работ Р. Л. Кричевского, Г. С. Никифорова, Е. З. Мондраевой и других демонстрирует отсутствие единой общепринятой структуры управленческих способностей. Профессионально важные качества менеджера представляют собой комплексный в психологическом плане феномен, зависящий от множества причин: свойств ха-

рактера, устройства личности, ее направленности, знаний, опыта, способностей, обстоятельств деятельности и т.д.

В психологической литературе можно встретить ряд работ, рассматривающих менеджера и потенциал его управленческих качеств во взаимосвязи с умением предсказывать и быстро оценивать ситуацию, анализировать вероятные результаты своих действий, способности разумно рисковать. Так, например, исследователь Л. И. Уманский к категории первоочередных качеств, обуславливающих эффективность выполнения управленческой деятельности, причисляет способность к прогнозированию. Она заключается в умении руководителя «заглянуть в будущее», предугадать ход событий и в результате такого прогноза осуществлять все управление не по типу реактивной (пассивной) стратегии, а на основе активно-прогностической («упреждающей») стратегии [7].

По мнению Л. И. Уманского, способность к прогнозированию как своих действий, так и действий подчиненных, а также организации в целом, являясь одним из основных условий управленческой деятельности, имеет синтетическое строение и должна быть понята как эффект конвергенции многих иных способностей – как когнитивных, так и личностных [7].

Эти данные подкрепляют наше предположение о том, что прогностические способности также можно рассматривать в качестве профессионально важных качеств менеджеров. Способность к построению прогноза в профессиональной деятельности управленцев позволит устанавливать вероятностный характер развития событий, обнаруживать широту причинно-следственных связей, моделировать и предвидеть последствия решений до их принятия, планировать, реструктурировать исходные данные, выдвигать и развивать гипотезы в соответствии с заданной целью.

Данное положение стало основой построения эмпирического исследования о наличии связи между способностью к прогнозированию будущего и организационно-управленческим потенциалом личности.

Обсуждение результатов эмпирического исследования

Взаимосвязь прогнозирования и управленческих способностей личности обусловила логику нашего исследования и выступила в качестве рабочей гипотезы. В исследовании приняли участие студенты IV курса очного отделения института рекламы и связей с общественностью (ИРСО) по направлению подготовки «Менеджмент» Новосибирского государственного педагогического университета, в количестве 38 человек.

Для диагностики прогностических спо-

собностей использовался тест-опросник «Способность к прогнозированию» автора Л. А. Реруш.

Организационно-управленческий потенциал студентов-менеджеров определялся на основе методик: опросник «Измерение коммуникативной и социальной компетентности» (КОСКОМ), автор В. Н. Куницына, опросник «Стиль саморегуляции поведения», автор В. И. Моросанова, «Модифицированный опросник диагностики самоактуализации личности» (САМОАЛ), автор А. В. Лазукин в адаптации Н. Ф. Калина.

Для исследования связи между предикторами способности к прогнозированию и организационно-управленческим потенциалом студентов-менеджеров использовался метод ранговой корреляции Спирмена.

Выявлена прямая взаимосвязь показателей «Аналитичность мышления» и «Социально-коммуникативная компетентность», «Коммуникативно личностный потенциал» (таблица 1). Отсюда следует, что развитые аналитические способности благоприятствуют становлению системы психологических знаний студентов о себе и о других, о социальной действительности, позволяют выстраивать эффективное межличностное общение в соответствии с целями и условиями взаимодействия, быстро и адекватно адаптироваться, решать межличностные проблемы, эффективно применять выработанные сценарии поведения в сложных конфликтных ситуациях.

«Перспективность мышления», являясь компонентом речемыслительного уровня прогностических способностей, имеет прямые связи с такими показателями социально-коммуникативной компетентности, как «Понимание ситуации» и «Мотивация достижения». Получается, что перспективность мышления усиливает стремление студентов-менеджеров к успеху, к высоким результатам в различных видах деятельности, в том числе и профессиональной, а также позволяет правильно оценивать ситуацию и быстро ориентироваться в ней.

Установлена достоверная взаимосвязь показателей «Осознанность» (мышления) и «Общий уровень саморегуляции», а также «Гибкость» и «Самостоятельность». Осознанность – это качество мышления, проявляющееся в ориентации на совокупность выделенных ранее значимых признаков, на уже известные закономерности. Осознанность мышления позволяет быстро и четко отделять главное от второстепенного, логически приходиться к правильным и обоснованным решениям, отделять факты от домыслов, находить наиболее эффективное решение проблем. Следовательно, чем осознаннее мышление студентов, тем более

гибким является их поведение, связанное с умением переструктурировать свои действия в ответ на изменяющиеся условия задачи. Осознанность мышления также повышает самостоятельность студентов, их автономность в организации собственной активности, способствует самостоятельному планированию деятельности, организации работы по достижению выдвинутой цели, контролю хода ее выполнения, позволяет анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности. Осознанность мышления повышает общий уровень саморегуляции поведения, позволяет

будущим менеджерам эффективно воспринимать и осознавать события окружающей среды, моделировать будущее, самостоятельно планировать и организовывать свою деятельность, оперативно пересматривать запланированный путь решения задач, если он не удовлетворяет новым обстоятельствам, которые появляются в процессе решения и не могут быть учтены с самого начала. Результаты, представленные в таблице 3, демонстрируют наличие ряда статистически достоверных взаимосвязей показателей «Самоактуализация» и «Способность к прогнозированию».

Таблица 1

Статистические данные ранговой корреляции предикторов способности к прогнозированию и социально-коммуникативной компетентности студентов

Методики		Опросник «Измерение коммуникативной и социальной компетентности»												
		Понимание ситуации	Сноровка, хватка	Мотивация достижений	Эмоциональная стабильность	Самопрезентация	Социально-психологическая компетентность	Вербальная компетентность	Оперативная, социальная компетентность	Эго-компетентность	Коммуникативная компетентность	Стабильность человеческих отношений	Мотивация одобрения	Коммуникативно-личностный потенциал
Методика «Способность к прогнозированию»	Аналитичность	-0,50	-0,27	-0,293	0,183	0,045	0,486**	-0,219	-0,200	-0,171	0,116	0,126	-0,193	0,528***
	Осознанность	-0,184	-0,198	-0,264	-0,263	0,292	-0,272	-0,148	-0,171	0,084	-0,030	-0,037	0,275	-0,194
	Гибкость	-0,271	0,014	0,026	-0,068	0,06	-0,242	-0,19	0,031	-0,181	0,058	-0,148	0,009	0,083
	Перспективность	0,716***	0,31	0,715***	0,183	-0,204	0,243	0,095	0,158	-0,025	0,165	-0,034	0,144	0,207
	Доказательность	-0,041	0,113	-0,006	-0,015	-0,095	-0,29	-0,001	-0,089	-0,065	-0,259	-0,143	-0,131	-0,043
	Общая прогнозируемость	0,315	0,09	-0,035	-0,006	-0,018	0,079	-0,064	-0,149	0,134	-0,236	0,224	-0,221	0,107

$r_{S_{критическое}}$ 0,32 при $p \leq 0,05^*$; 0,41 при $p \leq 0,01^{**}$; 0,5 $\leq 0,001^{***}$ при $n=38$

Установлена прямая корреляция между показателями «Осознанность» (мышления) и такими параметрами самоактуализации студентов, как «Автономность», «Спонтанность», «Аутосимпатия» и «Общий уровень стремления к самоактуализации».

Автономность, по мнению большинства гуманистических психологов, выступает основным критерием психического здоровья личности, ее целостности и полноты, проявляется в самостоятельности определения соб-

ственных действий. Спонтанность – качество, следующее из уверенности в себе и доверия к окружающему миру, соотносится с такими ценностями, как свобода и естественность, реализуется через способность активно действовать под непосредственным влиянием собственных побуждений. Аутосимпатия – естественная основа целостности личности, подразумевает достаточное осознаваемую позитивную Я-концепцию, служащую источником устойчивой адекватной самооценки.

Таблица 2

Статистические данные ранговой корреляции предикторов способности к прогнозированию и параметров саморегуляции поведения личности

Методики		Опросник «Стиль саморегуляции поведения»						
		Планирование	Моделирование	Программирование	Оценивание результатов	Гибкость	Самостоятельность	Общий уровень саморегуляции
Методика «Способность к прогнозированию».	Аналитичность	-0,137	-0,124	-0,089	0,170	-0,089	0,025	-0,016
	Осознанность	0,261	0,022	-0,001	-0,033	0,447**	0,525***	0,336*
	Перспективность	-0,272	-0,241	-0,271	-0,186	0,112	0,170	-0,233
	Доказательность	-0,254	-0,279	-0,291	-0,085	-0,200	0,161	-0,243
	Общая прогностичность	-0,254	0,438**	-0,174	-0,175	-0,118	0,063	-0,144

$r_{S_{\text{критическое}}}$ 0,32 при $p \leq 0,05^*$; 0,41 при $p \leq 0,01^{**}$; $0,5 \leq 0,001^{***}$ при $n=38$

Таблица 3

Статистические данные ранговой корреляции предикторов способности к прогнозированию и параметров самоактуализации студентов

		Методика «Способность к прогнозированию»						
		Аналитичность	Осознанность	Гибкость	Перспективность	Доказательность	Общая прогностичность	
Опросник диагностики самоактуализации личности	Ориентация во времени	0,14	0,161	-0,143	0,359*	-0,181	-0,112	
	Ценности	0,139	0,123	0,128	-0,174	-0,233	0,024	
	Взгляд на природу человека	-0,249	0,114	0,291	-0,078	-0,004	-0,194	
	Потребность в познании	-0,176	0,029	0,011	-0,284	0,590***	-0,256	
	Стремление к творчеству	0,258	-0,103	0,218	-0,266	0,165	0,230	
	Автономность	-0,233	0,508***	-0,116	-0,159	-0,044	0,136	
	Спонтанность	-0,039	0,714***	-0,115	-0,103	-0,141	0,303	
	Самопонимание	-0,166	0,104	0,018	-0,087	-0,116	0,495**	
	Аутосимпатия	-0,219	0,356*	-0,193	-0,228	0,123	-0,032	
	Контактность	-0,117	0,085	-0,274	-0,165	-0,150	-0,025	
	Гибкость в общении	-0,140	0,081	-0,052	-0,201	-0,182	0,338*	
Стремления к самоактуализации	-0,247	0,477**	-0,221	-0,281	-0,117	-0,022		

$r_{S_{\text{критическое}}}$ 0,32 при $p \leq 0,05^*$; 0,41 при $p \leq 0,01^{**}$; $0,5 \leq 0,001^{***}$ при $n=38$

Соответственно, чем осознаннее является мышление студентов, тем более гармонично их личностное развитие и более выражено их стремление к самоактуализации, к наиболее полному выявлению и раз-

витию своих личностных и профессиональных возможностей.

Интересна взаимосвязь показателей «Перспективность мышления» и «Ориентация во времени». Чем больше у студентов

развита способность предвидеть скрытый смысл и последствия ситуации, а также совершать нужные действия, необходимые для подготовки к возможным последствиям, тем более выражена их ориентация на настоящее. Следовательно, развитые прогностические способности усиливают экзистенциальную ценность жизни «здесь и сейчас».

«Доказательность» мышления имеет прямую связь с показателем «Потребность в познании». Доказательность мышления стимулирует стремление студентов к познанию нового, расширению и обновлению своих знаний, развитию своей личности. Развитая потребность в познании в сочетании со способностью обосновывать и подтверждать определенными фактами и доказательствами полученные выводы являются важным источником познавательно-поисковой активности личности, стимулируют ее ориентацию на реализацию идеи непрерывного образования.

Следовательно, развитые прогностические способности студентов-менеджеров усиливают их стремление к самоактуализации и осознанности собственной жизни, способствуют самопониманию и гибкости поведения, повышают жизненную активность, способствуют гармонизации и развитию потенциала личности в целом.

Выводы

Предвосхищение будущего, способность к прогнозированию обретают все большую значимость, выступают условием

как профессиональной, так и личностной компетентности современного человека.

Антиципация понимается как способность действовать и принимать решения с некоторым временным упреждением. Ее основные функции – опережающее отражение разнообразных вариантов будущего, построение образов будущего, установление последствий будущего и внесение изменений в настоящую жизнь – позволяют существенно увеличить эффективность управленческой деятельности в целом.

Результаты, полученные нами в ходе исследования, обогащают представления о сути феномена прогнозирования в психологии, обнаруживают взаимосвязь прогностических и управленческих способностей студентов. Нами установлены достоверные взаимосвязи отдельных компонентов речемыслительного уровня прогностических способностей и управленческим потенциалом студентов. Выявлена особая роль осознанности и перспективности мышления в становлении коммуникативной и социальной компетентности студентов-менеджеров, их стремления к самоактуализации.

Прогностические способности являются факторами успешности управленческой деятельности и, следовательно, выступают в функции способности к ней. В связи с этим целенаправленное развитие прогностических способностей студентов-менеджеров в процессе их профессионального образования представляется перспективным и обоснованным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. – М. : ИП РАН, 2006.
2. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Асимметричное профессиональное будущее современной молодежи // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 4. – С. 258–263.
3. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Компетентностей подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–29.
4. Карпов А. В. Психология менеджмента : учеб. пособие. – М. : Гардарики, 2003. – 584 с.
5. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 128–136.
6. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Поголыша В. М. Межличностное общение : учеб. для вузов. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
7. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив // Избранные труды. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2001. – 208 с.
8. Ломов Б. Ф., Сурков Е. М. Антиципация в структуре деятельности. – М. : Наука, 1980. – 279 с.
9. Моросанова В. И., Коноз Е. М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 118–127.
10. Психология менеджмента : учеб. для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб. : Питер, 2004. – 639 с.
11. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: способность, ее развитие и диагностика. – Киев, 1997. – 88 с.
12. Регуш Л. А. Психология прогнозирования. Успехи в познании будущего. – СПб. : Речь, 2003. – 352 с.

REFERENCES

1. Bodrov V. A. Psikhologiya professional'noy prigodnosti. – M. : IP RAN, 2006.
2. Zeer E. F., Symanyuk E. E. Asimmetrichnoe professional'noe budushchee sovremennoy molodezhi // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2013. – № 4. – S. 258–263.
3. Zeer E. F., Symanyuk E. E. Kompetentnostey podkhod k modernizatsii professional'nogo obrazovaniya // Vyshee obrazovanie v Rossii. – 2005. – № 4. – S. 23–29.
4. Karpov A. V. Psikhologiya menedzhmenta : ucheb. posobie. – M. : Gardariki, 2003. – 584 s.
5. Konopkin O. A. Obshchaya sposobnost' k samoregulyatsii kak faktor sub'ektnogo razvitiya // Voprosy psikhologii. – 2004. – № 2. – S. 128–136.

6. Kunitsyna V. N., Kazarinova N. V., Pogol'sha V. M. Mezhlchnostnoe obshchenie : ucheb. dlya vuzov. – SPb. : Piter, 2001. – 544 s.
7. Lichnost'. Organizatorskaya deyatel'nost'. Kollektiv // Izbrannye trudy. – Kostroma : KGU im. N. A. Nekrasova, 2001. – 208 s.
8. Lomov B. F., Surkov E. M. Antitsipatsiya v strukture deyatel'nosti. – M. : Nauka, 1980. – 279 s.
9. Morosanova V. I., Konoz E. M. Stilevaya samoregulyatsiya povedeniya cheloveka // Voprosy psikhologii. – 2000. – № 2. – S. 118–127.
10. Psikhologiya menedzhmenta : ucheb. dlya vuzov / pod red. G. S. Nikiforova. – 2-e izd., dop. i pererab. – SPb. : Piter, 2004. – 639 s.
11. Regush L. A. Psikhologiya prognozirovaniya: sposobnost', ee razvitie i diagnostika. – Kiev, 1997. – 88 s.
12. Regush L. A. Psikhologiya prognozirovaniya. Uspekhi v poznanii budushchego. – SPb. : Rech', 2003. – 352 s.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 376.37
ББК 4457

ГРНТИ 14.29.29

Код ВАК 13.00.03

Безрукова Ольга Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии, Институт специального образования и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет; 117261, г. Москва, ул. Панферова, 8, стр. 2; e-mail: info@fonema.ru.

О СТЕРЕОТИПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ЛОГОПЕДОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональное мышление; стереотипы мышления; общее недоразвитие речи; фонетико-фонематическое недоразвитие; развитие речи; нарушения речи; логопеды.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема формирования профессионального мышления специалистов как неотъемлемой части их профессиональной культуры, раскрываются негативные стороны стереотипизации профессиональной деятельности логопедов.

На примере самых распространенных формулировок логопедического заключения «общее недоразвитие речи» (ОНР) и «фонетико-фонематическое недоразвитие» (ФФН) автор показывает негативные последствия стереотипного подхода к изучению и коррекции расстройств вербальной коммуникации, обусловленных трудностями усвоения языка как знаковой системы. В контексте обсуждаемой проблемы проводится сопоставительный анализ номенклатурных обозначений речевых/языковых недостатков в отечественной логопедии и за рубежом.

Историко-методологический анализ становления в России теоретических основ учения о речевых недостатках различного генеза позволяет автору вскрыть причины возникновения неоправданного применения в логопедической практике последних десятилетий таких заключений, как «общее недоразвитие речи» и «фонетико-фонематическое недоразвитие» для обозначения речевого статуса лиц с когнитивными, сенсорными или аффективно-поведенческими расстройствами. Автор предлагает внести коррективы в общепринятое трехуровневое деление речевого развития детей, описательный характер которого, по сути, затрагивает лишь внешние проявления вербальной коммуникации, а не глубинные мыслеречевые процессы. На основе анализа закономерностей усвоения основных речевых средств автор выделяет пять ступеней овладения ребенком родным языком, на каждой из которых происходят качественные изменения в когнитивном и лингвистическом развитии ребенка.

Bazrukova Olga Aleksandrovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Speech Therapy, Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

STEREOTYPES OF PROFESSIONAL THINKING OF SPEECH PATHOLOGISTS

KEYWORDS: professional thinking; thinking stereotypes; general speech underdevelopment; phonetic and phonemic speech underdevelopment; speech development; speech delay; speech therapist.

ABSTRACT. The paper discusses the issue of professional thinking development as an important part of their professional culture; it describes the negative aspects of stereotypes referring to the work of speech pathologists. Based on the wide-spread statements found in logopedic reports including “general speech underdevelopment” and “phonetic and phonemic underdevelopment”, the paper shows the negative consequences of stereotypical approach to the study and improvement of verbal communication disorders caused by the difficulties of language acquisition. The research includes comparative analysis of the nomenclature of speech or language inadequacy in foreign and domestic speech therapy.

Historical and methodological analysis of the development of the theory of speech or language inadequacy in Russia allows to disclose the reasons for inappropriate use of such statements as “general speech underdevelopment” and “phonetic and phonemic underdevelopment” in logopedic reports for the people suffering from cognitive, sensor or affective behavioral disorders. The author of the article proposes to make corrections of the generally accepted three-level structure of speech development of children, as its descriptive nature touches upon only external verbal communication, but doesn't refer to the inner thinking and speaking processes. Based on the analysis of the principle of speech and language means acquisition, the article singles out five stages of the native language acquisition by a child, each of them contributing to the qualitative changes in cognitive and linguistic development of a child.

Проблема формирования профессионального мышления как неотъемлемой части профессиональной культуры все чаще привлекает к себе внимание со стороны тех, кто непосредственно связан с подготовкой или повышением квалификации специалистов. Под термином «профессиональное мышление» подразумеваются

особенности мышления специалиста, обусловленные сферой его деятельности, в связи с чем говорят о «техническом мышлении» инженера, «художественном мышлении» работника культуры, «клиническом мышлении» врача, «методическом мышлении» учителя и т.п.

Профессия логопеда относится к педа-

гогической сфере деятельности, характеризующейся гуманистической, социокультурной, ценностно-ориентированной направленностью. Суть логопедической работы состоит в своевременном распознавании отклонений в речевом развитии, их правильной квалификации, адекватном выборе маршрута коррекционного сопровождения лиц с речевой патологией. Успешность решения этих задач во многом зависит от качества профессионального мышления специалиста, совмещающего в себе в силу данной специфики профессиональные компетенции врача и педагога.

Неизбежный атрибут профессионализации специалиста – стереотипы. Именно они помогают быстро ориентироваться в относительно простых ситуациях, не тратя время на раздумья. Формирование автоматизированных профессиональных умений и навыков, профессионального поведения невозможны без накопления бессознательного опыта и установок. Однако существование стереотипов носит двойственный, противоречивый характер. С одной стороны, стереотипы значительно упрощают все жизненные процессы, в том числе профессиональную деятельность, позволяя широко использовать имеющиеся знания и навыки, а с другой – ограничивают познание нового, выходящего за рамки привычных понятий или противоречащего им [1; 13; 14].

Достаточно часто стереотипное мышление в той или иной области знания формируется на ошибочных посылах или условностях, принятых в конкретной профессиональной среде. В основе многих стереотипов лежат научные представления многолетней давности. То, что было научным открытием несколько десятилетий назад, сегодня уже требует серьезного пересмотра. Профессиональная деятельность изобилует нестандартными ситуациями, с которыми стереотипное мышление не в состоянии справиться, и тогда возможны ошибочные действия, влекущие за собой негативные последствия.

Многие специалисты в своей профессиональной деятельности оказываются не в состоянии преодолеть сложившиеся стереотипы и отвергают все, что не укладывается в их мировоззренческую концепцию, сформированную в период получения образования или опыта работы. В результате это приводит к консерватизму в деятельности и в мышлении. Стереотипы мышления приводят к принятию неэффективных, часто ошибочных действий именно потому, что искажают истинную информацию, на основе которой должны приниматься решения.

Разрушение стереотипов очень болезненный процесс и часто влечет за собой со-

противление и раздражение. Непринятие нового определяется подсознательным инстинктом самосохранения, посредством которого человек пытается защитить себя от возможных потрясений, связанных с изменением устоев. Однако от стереотипов необходимо избавляться, и самым лучшим способом является абстрагирование от мнения других людей и самостоятельный анализ проблемы с использованием первоисточников [13; 14].

Ярким примером стереотипного мышления в профессиональной культуре логопедов является отношение к проблеме *общего недоразвития речи* (ОНР) и *фонетико-фонематического недоразвития* (ФФН), а также уровня деления речевого развития.

Общеизвестно, что данный термин был в свое время введен Р. Е. Левиной для обозначения «такой формы речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи» [12]. Впервые определение и подробная характеристика этой формы речевой патологии были изложены в 1967 г. в отдельной главе учебного пособия «Основы теории и практики логопедии» под редакцией Р. Е. Левиной (авторы данного пособия – коллектив научных сотрудников НИИ дефектологии – Р. Е. Левина (руководитель), Н. А. Никашина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спирина, Г. И. Жаренкова и др.).

К основным симптомам *общего недоразвития речи* были отнесены: выраженный дефицит и качественное несовершенство языковых средств – лексических, грамматических и фонетических, коррелирующих с определенными устойчивыми специфическими ошибками в речи. Также авторами данной концепции отмечалось, что «речевое недоразвитие у детей может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речи или лепетного ее состояния до развернутой речи, но с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития» [11]. В структуре подробной описательной характеристики различных уровней речевого развития, изложенной в данной работе, выделяются три основных компонента: словарный запас (лексические навыки), грамматический строй (грамматические навыки), фонетический строй речи (фонетико-фонологические навыки). Эти же три составляющие обозначены в качестве основных критериев оценки речи, а также основных направлений коррекционной работы. По мнению авторов данной концепции, *общее недоразвитие речи* наблюдается при таких формах нарушений вербальной коммуникации, как *алалия* и *афазия* [11].

Такой подход к изучению и описанию речевых нарушений, в отличие от традиционного, медицинского, заложил основы изучения речевой патологии в принципиально ином аспекте – психолого-педагогическом, в рамках которого *общее недоразвитие речи* наряду с *фонетико-фонематическим недоразвитием* было отнесено к группе **нарушений языковых средств общения**.

Новым в логопедии того периода было положение о взаимосвязи форм и видов речевой деятельности, зависимости нарушений письма и чтения от состояния устной речи. Так, положение о связи нарушений письма с недостаточным развитием устной речи «открыло пути не только к устранению данного дефекта, но и к его предупреждению» [11]. Впервые в логопедии нарушения письма и чтения у младших школьников трактовались как закономерные проявления недоразвития устной речи. В связи с этим был предложен «новый подход к коррекции дислексии и дисграфии путем устранения у детей отклонений в устной речи, развития фонематических и морфологических обобщений» [11].

Не менее новаторским для того времени явилось положение о взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития ребенка. Раскрытие этих связей способствовало выявлению первопричины речевого дефекта и нахождению путей воздействия на психические процессы, участвующие в его образовании. Кроме того, понимание работы речезыкового механизма позволяло выявить компенсаторные возможности ребенка. «Касаясь компенсаторных процессов, необходимо сказать, что активизация их может “нейтрализовать” последствия первичных дефектов или придать им более доброкачественный характер. ... Верно и обратное: слабое развитие компенсаторных процессов усугубляет проявление дефекта» [11].

Ретроспективный анализ научной и методической литературы, посвященной данной проблеме, а также логопедической практики последних десятилетий показал, что работами Р. Е. Левиной, Л. Ф. Спириной, Н. А. Никашиной, Г. А. Каше, Г. И. Жаренковой и их единомышленников был задан вектор исследований в этой области на многие последующие годы. Благодаря этим научным изысканиям в нашей стране была создана и достаточно долго эффективно функционировала система оказания логопедической помощи детям, начиная с дошкольного возраста, активно развивалась школьная логопедия и логопедическая помощь взрослым. Психолого-педагогический подход к изучению и описанию речевых нарушений доказал свою эффективность [10; 11].

Однако следует признать, что должного развития идеи Р. Е. Левиной и ее соавторов не получили. За последние десятилетия многие важные положения, касающиеся речевого развития детей, выдвинутые Р. Е. Левиной и другими прогрессивными представителями дефектологии того времени, были искажены или вовсе забыты, дальнейшее изучение *общего недоразвития речи* и *фонетико-фонематического недоразвития* часто носило формальный характер и порождало большое количество однотипных работ, не отличающихся оригинальностью мысли. Безусловно, это негативным образом сказалось и на уровне подготовки будущих специалистов и, как следствие, на уровне профессиональной компетенции практикующих логопедов. Результатом столь небрежного отношения к наследию классиков стало механическое переиздание устаревших учебников, поверхностное чтение лекций, формальное и зачастую методически безграмотное проведение логопедических занятий, нежелание логопедов повышать свою квалификацию и многие другие «грехи» логопедии, которые, по словам Е. Н. Винарской, свидетельствуют «... о кризисе логопедии как самостоятельной области профессиональной деятельности» [9].

К одним из таких «грехов» отечественной логопедии следует отнести непростительно частое использование в логопедической практике речевого «диагноза» ОНР применительно к детям с когнитивной недостаточностью или сенсорными дефектами (например, слабослышащим), что, по сути, перечеркивает наработки левинской школы. Отсутствие номенклатурного обозначения для речевого расстройства, возникающего на фоне умственной отсталости или других форм когнитивной недостаточности, способствовало распространению в логопедической практике такого заключения, как «системное недоразвитие речи», выходящего за рамки классификаций нарушений речи, принятых в отечественной логопедии. Кроме того, семантическая неоднозначность данного термина, как впрочем и самого термина ОНР, неизменно вызывали и сегодня вызывают разночтения дефиниций, стоящих за ними. Логические ошибки в посылах «общее недоразвитие речи наблюдается при алалии и афазии», а «к системным нарушениям речи относятся алалия и афазия» породили и «размытость» в сознании специалистов отличительных признаков речевых расстройств, характеризующихся трудностями усвоения системных норм языка у детей с сохранными/нарушенными интеллектом, сенсорной и аффективно-волевой сферой [4; 5; 7].

Определить термин – значит установить границы его применения. Если эти границы не обозначены (например, термином «системное недоразвитие речи») или нарушаются (например, в случае неоправданного применения термина ОНР к описанию речевого статуса у детей с когнитивной недостаточностью), значит термин не является полноценным маркером для распознавания той или иной речевой патологии, не отражает краткого заключения о ее сущности и характере. А ведь, как известно, речевой «диагноз» необходим не только в качестве ведущего ориентира при проведении коррекционной работы, но и для оценки прогноза речевого развития, вторичных отклонений в психике ребенка, а также для выбора средств и методов, организации логопедического сопровождения при той или иной форме речевой патологии [1; 4].

Нарушение основных требований, предъявляемых к номенклатурным обозначениям форм речевой патологии: **смысловой однозначности** (единое толкование и единообразная лексическая запись) и **достаточной семантической силы** (точное и полное отражение смысла речевого «диагноза») и причины/причин патологического процесса) неизбежно порождает профессиональные ошибки и провоцирует специалистов на трафаретный подход к организации коррекционно-развивающей работы [1; 5].

Е. Н. Винарская в одной из своих последних работ, резко критикуя современное состояние отечественной логопедии, отмечает острую необходимость в новых, более эффективных подходах к старым проблемам, в преодолении сложившихся стереотипов мышления в диагностике речи и методах коррекционной работы: «Логопедия нуждается в сбрасывании сложившихся представлений и раскрепощении в ней творчества и новаторства» [9]. С этим трудно не согласиться.

Научное и методическое осмысление такой «старой проблемы», как *общее недоразвитие речи*, обсуждаемой в контексте формирования профессионального мышления логопедов, дает возможность определить ряд «болевых точек», устранение которых позволяет разрешить сложившиеся противоречия и наметить перспективные направления работы по преодолению одного из наиболее сложных и распространенных нарушений вербальной коммуникации среди детей.

Прежде всего хотелось бы обратить внимание на семантическую неудачность самого термина «общее недоразвитие речи», как впрочем и сопряженного с ним термина «фонетико-фонематическое недоразвитие», за которыми скрываются мало-

понятные речевые расстройства. Сюда же следует отнести и неудачность термина «системное нарушение речи» (СНР), спонтанно распространившегося в профессиональном сообществе для маркировки речевого статуса детей с когнитивной недостаточностью. Семантическая алогичность параллельного хождения этих терминов в логопедии уже обсуждалась выше. Главной причиной неудовлетворенности специалистов этими терминами, на наш взгляд, является то, что эти номенклатурные обозначения речевой патологии не отражают патогенез и структуру нарушений вербальной коммуникации при этой форме речевой патологии как у детей с первично сохранным, так и у детей с нарушенным интеллектом.

Как уже отмечалось, основными симптомами речевой, а точнее, речезыковой недостаточности являются трудности усвоения системных норм родного языка. Эти трудности обусловлены дефицитностью и качественным несовершенством основных языковых средств: лексических, грамматических, фонетико-фонологических. Языковые трудности отражаются в речи в виде соответствующих устойчивых специфических ошибок: *шапка* вм. *кепка* (лексическая ошибка); *много карандашов* вм. *карандашей* (грамматическая ошибка); *гофли* вм. *гольфы* (фонетико-фонологическая ошибка) и т.п. Поэтому, маркируя данную речевую патологию, необходимо обозначить собственно **языковую** составляющую данного дефекта.

В зарубежной практике логопатологов это давно присутствует и отражено в виде формулировки «*Расстройства развития речи и языка*» (См. МКБ-10, шифр F-80). Не менее существенным для логопедической работы является выяснение когнитивного фона, на котором проявляется речезыковая недостаточность. Зарубежные специалисты, следуя медицинской традиции, для маркировки речевых расстройств, затрагивающих «как звуковую, так и смысловую стороны речи» у детей с первично сохранным и нарушенным интеллектом, используют такие ключевые слова, как «специфическая / неспецифическая» речевая / языковая недостаточность. Следуя этой логике, к специфическим речезыковым расстройствам будут отнесены привычные нам *ОНР*, *ФФН*, *алалия*, *афазия*; к неспецифическим – речезыковые расстройства, протекающие на фоне когнитивной недостаточности («системное недоразвитие речи») или расстройства, обусловленные сенсорными дефектами (например, тугоухость, глухота) [5].

Еще одной «болевым точкой» логопедии, на наш взгляд, является отнесение ОНР и ФФН к различным формам речевой

патологии [10; 11]. С позиции современных представлений о языке как системе, состоящей из отдельных подсистем, взаимосвязанных между собой, выделение ОНР и ФФН как самостоятельных форм речевой патологии, представляется некорректным.

Известно, что подсистемы языка, находясь в определенных иерархических отношениях, оказывают специфическое влияние друг на друга, а трудности овладения той или иной подсистемой неизбежно сказываются на усвоении как языка в целом, так и отдельных его категорий. Специфика взаимосвязей между подсистемами языка напрямую зависит от типологических особенностей этого языка. Русский язык характеризуется богатой и разветвленной морфологической системой, большинство окончаний слов редуцировано, при этом именно флексии несут на себе основную грамматическую нагрузку.

Трудности различения фонем (недоразвитие или нарушение фонематического слуха) влекут за собой проблемы формирования как лексических (изменение звукового состава слова влияет на его лексическое значение *лук – лак, коза – коса*), так и грамматических навыков: ребенок оказывается просто не способным услышать формоизменятельные или словообразовательные морфемы в слове и соответственно их категоризовать (*пищу – пишем; на доске – из доски; синяя шапка – синий карандаш; творог – творожок* и т.п.). Исходя из этого мы считаем, что фонетико-фонематическое недоразвитие не может считаться самостоятельной формой речевой патологии, так как входит в структуру речезыкового дефекта при ОНР.

Семантическая «размытость» данных терминов для маркировки этих форм речезыковой патологии во многом спровоцировала, по меткому выражению Е. Н. Винарской, «футлярные представления» об их сущности и характере. От формального подхода к изучению и коррекции речезыковой недостаточности различного генеза избавиться не удается и по сей день. Яркий тому пример – общеизвестные профессиональные штампы типа «ОНР I уровня», «ФФН с элементами ОНР», «Нерезко выраженное ОНР» и т.п.

Трафаретные представления о данной форме речевой патологии распространились и на понимание качественных изменений на каждом этапе речезыкового развития ребенка. Общеизвестное трехуровневое деление речевого развития детей, предложенное Р. Е. Левиной, безусловно, оказало положительное влияние на эффективность логопедической работы как за счет определенной унификации в речевой диагностике, так и за счет повышения методической гра-

мотности специалистов [10; 11]. Однако описательный характер этой классификации, по сути, затрагивающей лишь внешние проявления глубинных мыслеречевых процессов и не позволяющей подробно проследить качественные изменения языковых средств, формирующихся на каждом последующем этапе речевого развития ребенка, на современном уровне развития науки уже не может полностью удовлетворить специалистов. Попытки доработать эту классификацию путем выделения так называемого «IV уровня ОНР», как известно, успехом не увенчались. Описание менее выраженного, по сравнению с третьим уровнем речевого развития (по Р. Е. Левиной), речезыкового дефекта было представлено в виде конкретных примеров языковых ошибок, наличие которых не позволяло проследить качественные изменения, характеризующие новый этап речевого развития. Но если для логопедии середины прошлого века сам факт выявления языковых проблем в качестве первопричины недоразвития речи можно смело отнести к педагогическим открытиям, то на сегодняшний день этого оказывается явно недостаточно для эффективного оказания логопедической помощи.

Огромный эмпирический опыт в изучении речевых расстройств, накопленный за последние десятилетия как в нашей стране, так и за рубежом, его научное осмысление позволяют уже сейчас более детально подойти к характеристике лексических, грамматических и фонетико-фонологических навыков, вскрыть глубинные механизмы и закономерности протекания мыслеречевых процессов на каждой ступени вербального развития ребенка [6; 7; 8; 12; 16; 17].

Так, переход от нулевого уровня владения языком на первую ступень характеризуется, прежде всего, способностью устанавливать **связь между объектом окружающей действительности и словом**, которое его обозначает. Этот этап считается одним из самых важных, ибо на нем происходит серьезное изменение структуры психики малыша за счет включения в нее языкового знака, что ведет к существенному преобразованию биологических структур мозга. Данный этап иногда называют периодом «запуска речи». Первые слова ребенка являются как бы «кальками мира», образами тех связей, которые малыш смог установить, наблюдая за окружающим. Первоначальный лексикон ребенка характеризуется высокой степенью конкретности, образности и эмоциональности слов, входящих в его состав. «Первичное слово ... это, скорее, образ, скорее, картина, умственный рисунок

понятия, маленькое повествование о нем. Оно — художественное произведение» [17].

Лексические единицы в языковом сознании ребенка лишь постепенно становятся полноценными знаками, их семантические компоненты усваиваются постепенно и в определенной последовательности.

На начальном этапе овладения значением слова ребенок лишь учится устанавливать связь между тем, что он выделяет из окружающего мира, и словом, которое это обозначает. Иными словами, на этом этапе ребенок научается «клеить ярлычки» к предметам, действиям или признакам: *киса* (указывая на кошку), *пит* (мама спит); *там тино* (указывая на темную комнату) и т.п. На этом этапе ребенок еще не может оторваться от конкретной ситуации, и поэтому его первые слова очень крепко связаны с конкретным предметом или действием. Например, слово *стул* или слово *кровать* у ребенка ассоциируются только с тем конкретным стулом или конкретной кроватью, которые он наблюдал в момент закрепления связи между предметом и словом. Ребенок овладевает денотативным компонентом значения слова (номинативный уровень овладения значением слова).

Показательно, что первоначальный лексикон русскоязычного ребенка представлен в основном словами, обозначающими предметы, а в лексиконе японского или корейского малыша в основном присутствуют глаголы. Вероятно, это связано с типологическими особенностями разных языков.

На этом этапе речеязыкового развития ребенок активно овладевает слоговой структурой слова (слоговой контур и темпо-ритмический рисунок), а также интонационными и темпо-ритмическими компонентами речи. Вербальная продукция малыша характеризуется богатой интонационной выразительностью: просьба, отказ, утвердительные и вопросительные вокализации. Этот период приходится на возраст от 8–10 мес. до 1 г. 10 мес. – 2 лет [6; 7; 16].

Дальнейшее развитие ребенка требует более сложных средств вербальной коммуникации, что предопределяет его переход на следующую ступень овладения языком и характеризуется **способностью комбинировать слова** для передачи отношений между предметами и явлениями окружающего мира. На этой ступени ребенок овладевает основной единицей коммуникации — предложением. Это качественное изменение в речевом развитии ребенка подчиняется определенным закономерностям и тесно связано с когнитивным развитием ребенка. Одними из первых отношений, которые способен осмыслить ребенок, являются отношения «субъект — предикат» и «дей-

ствие — объект». В речи это проявляется предложениями типа *Пит бака* (Собака спит); *Я гаю* (Я играю). Осознание ребенком различных отношений между объектами выражается в речи в виде соответствующих синтаксических конструкций, пусть пока и лишенных грамматических маркеров *Дада мама* (Дам маме); *Мама тйя пия* (Мама пьет чай); *Дай кука!* (Дай куклу!). Аналогично в речи ребенка отражаются и атрибутивные отношения: *Мама кася* (Мама красивая); *Фель папи* (Папин портфель). На этом этапе своего развития ребенок становится способным выделить и обобщить существенные признаки знакомых ему предметов и действий, что позволяет ему усвоить значение многих слов уже на понятийном уровне, то есть овладеть сигнификативным компонентом значения слова.

На этой ступени речеязыкового развития происходит бурное развитие фонематического слуха и артикуляционных укладов, соответствующих звукам родного языка, что подготавливает ребенка к переходу на следующий качественно новый уровень овладения языком, который характеризуется овладением основными способами грамматической связи слов. Для русскоязычного ребенка — это **усвоение формоизменения**: в первую очередь падежной парадигмы и системы личных окончаний глаголов, необходимых для передачи вербальными средствами логико-смысловых отношений, которые ребенок становится способен установить между предметами и явлениями окружающего мира.

Последовательность усвоения формоизменяющей системы языка определяется ведущей деятельностью ребенка. Сначала усваиваются словоформы, которые необходимы для вербализации прагматически ценных для ребенка ситуаций. Например, для передачи пространственных отношений необходимы формы существительных в П.п.: *лежит на кровати*, *спит на диване*; В.п.: *кладет в сумку* или в Р.п.: *вытащи из коробки*. Для указания на отсутствие лица/предмета нужны формы Р.п. *нет кисты*, *нет домика*. Объектные отношения (например, адресат или инструментив) также требуют соответствующих словоформ Д.п. *скажу маме*, Т.п. *ем ложкой*, *рисую карандашом*. Для передачи множественного числа, настоящего или прошедшего времени также требуются определенные словоформы: *сапоги*, *рисует*, *пришел*, *пришла*. Ребенок пытается передать в речи соответствующими словоформами и атрибутивные отношения: *мама красивая* (мама красивая); *пушистая киса* (пушистая кошка), *мамины бусы*.

Понимание и вербализация в собствен-

ной речи различных отношений, например субъектно-объектных, невозможны без усвоения соответствующих грамматических маркеров, коими в русском языке являются прежде всего окончания: *Петя ударил Ваню. Петю ударил Ваня*. Выделить в речи соответствующие флексии, которые к тому же, как правило, еще и редуцированы, то есть безударны, достаточно сложно. Именно фонематический слух, который к этому периоду уже достаточно развит у ребенка, обеспечивает возможность улавливать изменения словоформ, позволяющие понять или передать смысловое наполнение высказывания.

Осознание объектных и атрибутивных отношений позволяет ребенку уловить и попытаться передать в речи обстоятельственные отношения, которые далеко не сразу, с большим интервалом дифференцируются на пространственные, временные, целевые и т.д.: *Папа пасол на бакон (Папа пошел на балкон); Баба пихала чира (Бабушка приехала вчера); падём за титоцками (Пойдем за цветочками)*.

Сначала ребенок овладевает падежной парадигмой существительных в ед.ч. и основными глагольными формами. В первую очередь ребенок овладевает падежными формами в основных своих значениях, то есть наиболее частотных и прагматически ценных для ребенка. Например, для В.п. это объектное значение *Люблю маму; Ем кашу; Буду пить чай*. Для Д.п. – это адресат действия: *Скажу маме; Скажу брату*. Для Р.п. – это отсутствие предмета: *Нет ложки; Нет карандаша* или принадлежность: *Домик для собаки; Еда для тигра* и т.п. Также сначала усваиваются глагольные формы, изменение которых подчиняется наиболее общим, стандартным правилам *рисую – рисуем; пришел – пришла*. Падежная система существительных во мн.ч. (*венки из ромашек, катались на коньках, копали лопатами*), зависимые словоформы (*красивый – красивая – красивое – красивые*, падежная парадигма прилагательных, местоимений и числительных, а также глаголы, имеющие специфические особенности образования, отличные от стандартных глагольных форм (*целую, сплю, пью, дам*), усваиваются гораздо позднее [6; 7; 16]. Период активного усвоения формоизменяющей системы языка приходится на возраст от 2–2,5 лет до 4–4,5 лет.

Овладение навыками формоизменения способствует совершенствованию фонематического слуха ребенка и систематизации его словарного запаса, что позволяет перейти на следующую ступень речевого развития, которая характеризуется **усвоением словообразовательной системы языка**.

Период интенсивного овладения прави-

лами словообразования признается исследователями детской речи наиболее значимым в процессе речевого развития ребенка, так как наряду с морфолого-синтаксической подсистемой словообразование составляет основу русской грамматики.

Подавляющее большинство лексических единиц в русском языке (80–85%) связаны между собой деривационными отношениями, на основе которых они группируются в словообразовательные гнезда. Установление связей, как смысловых (общая семантика), так и формальных (общая звуковая часть), является сложным интеллектуальным навыком, которым, как показывают научные исследования, ребенок овладевает только на определенном этапе своего развития. Способность к вычленению морфем и их категоризация формируется у ребенка, как правило, к 4–4,5 годам на основе как речевого, так и неречевого опыта, развития когнитивной, сенсорно-перцептивной и других сфер психики ребенка.

Как показывают исследования детской речи, изначально производные слова, состоящие из нескольких морфем, типа *сахарница, прибежала, пылесос, разноцветный* входят в основной лексикон ребенка в некоем «гомогенном» или, по выражению С. Н. Цейтлин, «замороженном» виде, то есть без разложения их на составляющие элементы [16]. Но по мере накопления сходных случаев происходит упорядочение по морфологически однотипным элементам, позволяющее выделить и категоризовать ту или иную морфему: *розочка – вазочка – полочка; прибежал – прилетел – пришел; сахарница – хлебница – супница*. Слова в языковом сознании ребенка начинают «размораживаться», то есть члениться на отдельные, обладающие определенным смыслом частички – морфемы.

В первую очередь категоризации подлежат наиболее регулярные словообразовательные модели типа *слоненок – утенок – тигренок; лимончик – диванчик – заборчик*. В дальнейшем словообразовательный арсенал пополняется моделями с суффиксами *-ниц-* (*сахарница, учительница, хлебница*); *-ник-* (*чайник, кофейник, дворник, лесник, свиарник*); *-тель-* (*писатель, учитель, читатель*); *-ов-* (*березовый, дубовый, абрикосовый*), с приставками *при-*, *пере-* *у-* (*прибежал, прилетел, перелетел, перебежал, убежал, улетел*) и мн. др. На основе обобщения морфологически однотипных слов (моделей) ребенок становится способным самостоятельно применить тот или иной способ словообразования к аналогичным случаям *березовый, дубовый*, значит и *осиновый*; *сахарница, хлебница*, значит и *конфетница*. Усвоение непродуктив-

ных словообразовательных моделей, нестандартных способов словообразования (*хлебница, сахарница, но масленка; летчик, но танкист или пехотинец; зайчиха, но волчица или гусыня*) требует от ребенка более сложных мыслительных операций и более высокого уровня осознанности [6; 7; 16].

Установление деривационных отношений между лексическими единицами наряду с навыками анализа и обобщения таких языковых явлений, как антонимия, синонимия, омонимия и многозначность слов способствуют систематизации словарного запаса ребенка, позволяя усвоить значение входящих в его состав слов в полном объеме.

Этот период речевого развития характеризуется существенным пополнением арсенала используемых ребенком синтаксических конструкций. В речи активно используются как сложносочиненные, так и сложноподчиненные предложения с придаточными времени, определительными, причинно-следственными. С помощью этих вербальных средств ребенок выражает более сложные координативные и субординативные отношения между явлениями окружающего мира: *Наступила осень, и перелетные птицы улетают на юг; Вася заболел, и поэтому мама не повела его в среду в детский сад*. На этом этапе речевого развития ребенок становится способен к трансформации синтаксических конструкций: накопленные за предыдущие годы речевые средства позволяют ему выразить свое коммуникативное намерение разными способами: *Борис подарил Лене книгу; Лена получила от Бориса книгу в подарок; Лена заболела, и мама вызвала врача; Мама вызвала врача, потому что Лена заболела*.

В данный период речевого развития ребенок способен различить на слух все звуки родного языка. Он без труда произвольно дифференцирует не только акустически или артикуляторно далекие фонемы, но и фонемы, отличающиеся очень тонкими признаками, например, аффрикаты и входящие в их состав звуки (*с-ц, т'-ч*) или мягкие шипящие и свистящие (*щ-с', ч-с'*). Когнитивные возможности ребенка позволяют ему производить фонологический анализ и синтез слов на достаточно высоком уровне, то есть определять количество и последовательность звуков в слове [6; 7].

Усвоение лексико-словообразовательной, морфолого-синтаксической и фонетико-фонологической подсистем языка является базой для перехода на самую высокую ступень языкового развития – **способности построения целостных связных текстов** (дискурсов) для решения различных коммуникативных задач. На этом этапе, который приходится на возраст 6–6,5 лет, ин-

вентарь необходимых речевых средств значительно расширяется, модифицируется, что позволяет ребенку адекватно их применять в различных ситуациях общения.

Осознание конвенциональных языковых форм для каждого типа ситуаций и передачи более сложных отношений между предметами и явлениями окружающего мира посредством связного речевого высказывания развивается постепенно. Формирование этого навыка также проходит ряд этапов и подчинено определенным закономерностям. Так, исследователи детской речи отмечают, что «по своей семантике текст восходит к “голофразе” детской речи, содержа в себе как бы всю “картину” ситуации общения в ее единстве и нерасчлененности», то есть однословное высказывание ребенка может рассматриваться как своеобразный текст, синкретически включающий в себя все необходимые компоненты коммуникативного акта, его потенциальные возможности [17].

Деятельность по построению связных целостных текстов имеет еще более жесткую зависимость от развития когнитивных структур: чем сложнее когнитивная структура, тем более сложными языковыми средствами необходимо овладеть для презентации этой структуры в речи. Сначала ребенок способен построить самые элементарные тексты, отражающие наиболее простые отношения между компонентами реального мира. Например, пространственные или временные. Потом ему становится доступной передача средствами языка более сложных отношений: иерархических, причинно-следственных и др. [15; 17].

Знание и понимание качественных изменений, которые происходят на каждом этапе речевого развития ребенка, имеет, на наш взгляд, очень важное диагностическое, прогностическое и дидактическое значение. Анализ этих изменений показывает, что в едином акте речепорождения/речепонимания одновременно задействованы все уровни речевого механизма на основе ранее сложившихся и упрочившихся межуровневых связей. При этом звено одного уровня является компонентом другого. Поэтому при определении речевых возможностей и разработке содержания дальнейшего лингвистического развития ребенка необходимо учитывать все сопряженные с речью сферы: языковую, когнитивную, сенсорно-перцептивную, аффективно-волевую, социальную в их совокупности.

Выводы

Аналитическое осмысление процессов, происходящих в логопедии за последние десятилетия, позволяет в очередной раз убедиться, что ее развитие – это история поисков наиболее эффективных методов и

приемов коррекции речи, и как всякая правдивая история научных изысканий, она складывается из долгих наблюдений, ярких научных озарений, смелых гипотез, досадных заблуждений и важных открытий, которые обеспечивают ее поступательное движение вперед. Как и всякая другая наука, логопедия переживала как периоды бурного развития, так и периоды застоя. Сегодня отчетливо чувствуется мощное методологическое влияние многих смежных с логопедией научных дисциплин: психолингвистики, лингводидактики, нейропсихологии и др. Интеграция достижений этих наук в логопедическую практику ломает сложившиеся

стереотипы профессионального мышления, часто вступает в противоречия с привычными догмами в деятельности логопеда. И это естественный ход событий: логопедия – наука прикладная, и при решении своих задач она не может не изменяться. Взаимодействуя со смежными дисциплинами и вбирая в себя результаты их развития, очень важно не потерять свой главный ориентир, не уйти от глобальной цели – формирования у лиц с речевой патологией коммуникативной компетенции: способности полноценно использовать вербальные средства для решения своих социальных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Автандилов Г. Г., Зайратьянц О. В., Кактурский Л. В. Оформление диагноза. – М., 2004.
2. Балаева В. И. О диагностике в логопедии и ее основных принципах. Проблемы диагностики и коррекции психического развития детей : Сб. науч. трудов СПИ. – Саратов, 1999.
3. Балаева В. И., Акименко А. К. К вопросу о дифференциальной диагностике в логопедии // Практическая психология и логопедия. – 2009. – № 1 (36).
4. Безрукова О. А. Логопедическое заключение: Вопросы методологии и формализации // Специальная педагогика и специальная психология: Современные методологические подходы / под ред. Т. Г. Богдановой, Н. М. Назаровой. – М., 2013.
5. Безрукова О. А. Междисциплинарный подход к систематизации и квалификации речевых расстройств // Междисциплинарный подход в исследованиях по специальной педагогике и специальной психологии : мат-лы IX Междунар. теоретико-методологического семинара (Москва, 16 марта 2017 года) / сост.: Н. М. Назарова, О. Г. Приходько, В. В. Мануйлова, Н. Ш. Тюрина. – М. : МГПУ, 2017.
6. Безрукова О. А., Каленкова О. Н. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста. – М., 2010.
7. Безрукова О. А., Каленкова О. Н., Приходько О. Г. Речевое развитие детей с ограниченными возможностями здоровья. – М., 2016.
8. Брунер Дж. Онтогенез речевых актов // Психолингвистика / под ред. А. М. Шахнаровича. – М., 1984.
9. Винарская Е. Н. О логопедии. – М., 2011.
10. Логопедия / под ред. Л. С. Волковой. – М., 2004.
11. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – М., 1967.
12. Седов К. Ф. Речевой онтогенез как объект изучения // Возрастное коммуникативное поведение. Вып. 1. – Воронеж, 2003.
13. Тимербулатова А. А. Философский взгляд на проблему стереотипного мышления // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 22.
14. Тюнников Ю. С., Мазниченко М. А. Педагогическая мифология. – М., 2004.
15. Гейвин Х. Когнитивная психология. – СПб., 2003.
16. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. – М., 2000.
17. Шахнарович А. М. Онтогенез мыслеречедеятельности: Семантика и текст // Филологические науки. – 1998. – № 1.

REFERENCES

1. Avtandilov G. G., Zayrat'yants O. V., Kakturskiy L. V. Oformlenie diagnoza. – M., 2004.
2. Balaeva V. I. O diagnostike v logopedii i ee osnovnykh printsipakh. Problemy diagnostiki i korrektsii psikhicheskogo razvitiya detey : Sb. nauch. trudov SPI. – Saratov, 1999.
3. Balaeva V. I., Akimenko A. K. K voprosu o differentsial'noy diagnostike v logopedii // Prakticheskaya psikhologiya i logopediya. – 2009. – № 1 (36).
4. Bezrukova O. A. Logopedicheskoe zaklyuchenie: Voprosy metodologii i formalizatsii // Spetsial'naya pedagogika i spetsial'naya psikhologiya: Sovremennye metodologicheskie podkhody / pod red. T. G. Bogdanovoy, N. M. Nazarovoy. – M., 2013.
5. Bezrukova O. A. Mezhdistsiplinarnyy podkhod k sistematizatsii i kvalifikatsii rechevykh rasstroystv // Mezhdistsiplinarnyy podkhod v issledovaniyakh po spetsial'noy pedagogike i spetsial'noy psikhologii : mat-ly IX Mezhdunar. teoretiko-metodologicheskogo seminar (Moskva, 16 marta 2017 goda) / sost.: N. M. Nazarova, O. G. Prihod'ko, V. V. Manuylova, N. Sh. Tyurina. – M. : MGPU, 2017.
6. Bezrukova O. A., Kalenkova O. N. Metodika opredeleniya urovnya rechevogo razvitiya detey doshkol'nogo vozrasta. – M., 2010.
7. Bezrukova O. A., Kalenkova O. N., Prihod'ko O. G. Rechevoe razvitie detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. – M., 2016.
8. Bruner Dzh. Ontogenez rechevykh aktov // Psikholingvistika / pod. red. A. M. Shakhnarovicha. – M., 1984.
9. Vinarskaya E. N. O logopedii. – M., 2011.
10. Logopediya / pod red. L. S. Volkovoy. – M., 2004.

11. Osnovy teorii i praktiki logopedii / pod red. R. E. Levinoy. – M., 1967.
12. Sedov K. F. Rechevoy ontogenez kak ob"ekt izucheniya // Vozrastnoe kommunikativnoe povedenie. Вып. 1. – Voronezh, 2003.
13. Timerbulatova A. A. Filosofskiy vzglyad na problemu stereotipnogo myshleniya // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. – 2015. – № 22.
14. Tyunnikov Yu., S. Maznichenko M. A. Pedagogicheskaya mifologiya. – M., 2004.
15. Geyvin K. Kognitivnaya psikhologiya. – SPb., 2003.
16. Tseytlin S. N. Yazyk i rebenok: Lingvistika detskoy rechi. – M., 2000.
17. Shakhnarovich A. M. Ontogenez myslerecheyatel'nosti: Semantika i tekst // Filologicheskie nauki. – 1998. – № 1.

УДК 376.1:378.637(470.54)
ББК 4448.902.4+4404.46

ГРНТИ 14.29.01

Код ВАК 13.00.03

Брызгалова Светлана Олеговна,

кандидат педагогических наук, доцент, Центр непрерывного образования, кафедра специальной педагогики и специальной психологии, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: sv-bryzgz@mail.ru.

Тенкачева Татьяна Рашитовна,

кандидат педагогических наук, доцент, Центр непрерывного образования, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: tenkacheva@mail.ru.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ограниченные возможности здоровья; подготовка будущих педагогов; педагогические кадры; инклюзивное образование.

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассмотрены проблемы создания условий доступности образования для всех детей с ограниченными возможностями здоровья и интеграции их в общество в условиях модернизации российского образования. Одна из ключевых проблем – это подготовка кадров для реализации инклюзивного обучения в Свердловской области. Уральский государственный педагогический университет ведет подготовку специалистов в области инклюзивного образования на различных уровнях: бакалавриат, магистратура, дополнительное профессиональное образование (профессиональная переподготовка и повышение квалификации).

Проанализированы характерные трудности образовательных организаций в целом и педагогов в частности в процессе внедрения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и Федерального государственного общеобразовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Результаты исследования образовательных организаций в двадцати одном населенном пункте Свердловской области показали ряд проблем, возникающих в ходе реализации инклюзивного обучения.

Выявлена и обоснована необходимость активизации работы по формированию адекватных представлений об инклюзивном обучении в педагогической среде. Просветительские мероприятия последних лет дали поверхностное представление об организации инклюзивного образования и тех трудностях, с которыми могут столкнуться как педагогический коллектив, так и обучающиеся и их родители. На основе проведенного исследования авторами предлагается восполнить дефицит компетенций педагогов в области инклюзивного образования через профессиональную переподготовку и повышения квалификации работников образования, а также стажировку в ресурсных центрах инклюзивного образования города Екатеринбурга и других городах Свердловской области.

Bryzgalova Tatiana Olegovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Continuing Education Centre, Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Tenkacheva Tatiana Rashitovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Continuing Education Centre, Department of Speech Therapy and Disontogenesis, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

URGENT ISSUES OF TEACHERS' TRAINING TO IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN SVERDLOVSK REGION

KEYWORDS: health limitations; teacher's training; teaching staff; inclusive education.

ABSTRACT. The paper discusses the issues of accessibility of education for children with health limitations as one of the stages of Russian education modernization, and further integration of such people into the society. One of the main problems is teachers' training to implementation of inclusive education in Sverdlovsk Region. Ural State Pedagogical University teaches future specialists in the sphere of inclusive education on different levels: Bachelor's Degree programs, Master's Degree programs, further professional education (professional retraining and advanced training). The paper analyzes typical difficulties that educational establishments and teachers face when they implement Federal State Educational Standard of Primary General Education for pupils with health limitations and Federal State Educational Standard of General Education for pupils with mental retardation (intellectual disability). The result of the survey held in 20 educational establishments of Sverdlovsk Region revealed some problems appearing in inclusive education implementation.

It is necessary to form adequate interpretation and understanding of inclusive education. Educational and cultural activities held recently, gave a very vague idea about implementation of inclusive education and the difficulties that teachers, pupils and their parents may face. Based on this research it is proposed to enrich teachers' competence in inclusive education with the help of professional retraining and advanced training of teachers, as well as internship in inclusive educational establishments of Ekaterinburg and Sverdlovsk Region.

Современное общество можно рассматривать не только как социальную, но и как педагогическую систему, центром которой является Человек. Поэтому большинство национальных доктрин, в том числе и российская, декларируют приоритет образования в государственной политике. Образовательная политика России, отражая общенациональные интересы, учитывая общие тенденции мирового развития, в большей степени стала ориентироваться на потребности ребенка. «Образование – право каждого человека, имеющее огромное значение и потенциал. На образовании строятся принципы свободы, демократии и устойчивого развития ... нет ничего более важного, никакой другой миссии, кроме образования для всех...» [4]. Конституцией Российской Федерации закрепляется право каждого человека на образование. При этом «создаются условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказание ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» [там же].

В Законе «Об образовании» сказано «Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий». В статье 8 Федерального Закона «Об образовании» сказано, что государственные гарантии реализации права на образование в Российской Федерации государством предусмотрено создание лицам с ограниченными возможностями здоровья условий для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов. Образовательные организации при обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе инвалидов, обязаны обеспечить необходимые условия для организации коррекционной работы.

В настоящее время в Российской Федерации, как и во всем мире, наблюдается тенденция роста числа детей с нарушения-

ми развития, что определяет особую остроту проблемы социальной адаптации и интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в общество.

Модернизация российского образования определила генеральную стратегическую линию развития образования, одним из ожидаемых социальных эффектов которой является увеличение доступности образования для всех детей с ограниченными возможностями здоровья и интеграция их в общество.

Участие обучающихся, имеющих нарушения развития, в различных видах социальной жизни общества, в том числе и в образовании, поможет им лучше осваивать знания и научит общаться со сверстниками, а народу – становиться терпимее к людям с жизненными проблемами.

В Российской Федерации формируется качественно новая система образования, одной из актуальных проблем которой является создание условий для становления личности каждого ребенка в соответствии с особенностями психического и физического развития, его социальной адаптации в обществе. Организация непрерывного образования лиц с ОВЗ и инвалидностью, создание специализированных рабочих мест – сегодня одно из приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации. Отмечается, что для успешной социализации и интеграции в общество лиц с ОВЗ и инвалидов необходимо создание современной модели школы инклюзивного образования.

Для полноценного воспитания и образования детей с ограниченными возможностями психического и физического здоровья необходимо создать такие условия, которые соответствовали бы их здоровью и возможностям к обучению. Подготовка квалифицированных педагогических кадров является неотъемлемой частью этих условий.

УрГПУ ведет подготовку специалистов в области инклюзивного образования больше 50 лет. На сегодняшний день на различных уровнях реализуются такие программы, как:

- бакалавриат: «Психология», «Социальная работа», «Специальное (дефектологическое образование)»;

- магистратура: «Психологическое консультирование», «Социальная педагогика и тьюторство», «Психология и педагогика инклюзивного образования», «Современные технологии инклюзивного образования для детей с различными формами дизонтогенеза», «Психолого-педагогическое сопровождение образования лиц с ОВЗ».

Кроме того, УрГПУ реализует широкий спектр программ повышения квалифика-

ции и профессиональной переподготовки. В рамках подготовки к внедрению ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в период с 2014 по 2017 гг. в нашем вузе прошли обучение по программам профессиональной подготовки – 2700 человек, повышения квалификации – 3050 человек. Основной контингент слушателей составили директора, заместители руководителей и учителя муниципальных образовательных организаций Свердловской области.

С целью выявления проблем, возникающих у образовательных организаций в целом и педагогов в частности, в процессе введения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) нами был проведен опрос, в котором приняли участие 225 человек. В опросе приняли участие представители образовательных организаций 21 населенного пункта Свердловской области (г. Асбест, г. Березовский, г. Каменск-Уральский, г. Ирбит, г. Нижний Тагил и др.). Большую часть опрошенных составили представители администрации образовательных организаций: 28% от общего числа опрошенных – директора школ, 45% – заместители руководителя по УР. Учителя начальных классов и учителя-предметники составили 27% от числа участников.

Участникам опроса было предложено ответить на ряд вопросов:

1. Образовательная организация, в которой вы работаете.
2. Ваша должность.
3. Реализует ли ваша школа адаптированные образовательные программы.
4. Какие категории обучающихся обучаются в вашей школе.
5. В чем заключается цель ВАШЕЙ работы при обучении детей с ОВЗ.
6. Какие трудности, на ваш взгляд, испытывают обучающиеся с ОВЗ при совместном обучении с нормально развивающимися сверстниками.
7. Какие трудности ВЫ испытываете при обучении данной категории детей.
8. В какой помощи ВЫ нуждаетесь при организации инклюзивного обучения.

Анализ данных, полученных в результате опроса, показал, что большинство опрошенных уже столкнулись с проблемами инклюзивного обучения детей с ОВЗ (90%), при этом 34% респондентов выделили среди всех нозологических групп обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР) как наиболее часто встречающуюся. Наиболее редко встречающимися бы-

ли определены группы обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС), с сочетанными нарушениями развития (тяжелые нарушения слуха + ЗПР, нарушения зрения + тяжелые нарушения речи и др.) и обучающиеся с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР).

Основной целью своей работы с обучающимися с ОВЗ 66% руководителей образовательных организаций, 35% учителей и 20% заместителей руководителей определили создание условий для адаптации и социализации данной категории обучающихся, что является основной целью образования и воспитания детей с ОВЗ. Остальные участники опроса считают целью своей работы с данной категорией обучающихся подготовку детей к усвоению основной программы, коррекцию и развитие нарушенных функций, успешное освоение обучающимися содержания общеобразовательной программы.

Отвечая на вопрос о том, какие трудности испытывают обучающиеся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования, педагоги отметили низкий темп усвоения материала, трудности социализации и только 10% всех опрошенных назвали среди основных причин неуспешности данной категории детей недостаток дифференцированной педагогической помощи.

На вопрос «Какие трудности вы испытываете при обучении детей с ОВЗ» 50% опрошенных учителей указали недостатки сформированности высших психических функций и эмоционально-волевой сферы обучающихся, 20% отметили недостатки материально-технического обеспечения и 30% – нехватку собственных знаний. Примечательно, что анализ ответов представителей администрации образовательных организаций дал несколько иные результаты: 30% отметили недостаток психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса и нехватку специалистов, 20% отметили недостатки материально-технического обеспечения, 47% указали на недостатки программно-методического обеспечения и только 3% – недостатки в психофизическом развитии обучающихся.

В последнюю очередь респондентам было предложено указать, в какой помощи при организации инклюзивного обучения нуждаются они в частности и образовательная организация в целом. Представители администрации (руководители и заместители руководителей) указали, что наибольшую потребность они испытывают в педагогических кадрах, имеющих профильное специальное (дефектологическое) образование (41%), в программно-методическом сопровождении нуждаются 36%, и 23% ре-

спондентов назвали в качестве необходимости оказание психолого-педагогического сопровождения педагогов. Опрошенные учителя указали, что нуждаются в первую очередь в программно-методическом сопровождении (75%), улучшении материально-технической базы (23%) и только 2% назвали в качестве основной формы помощи получение необходимого объема знаний по работе с обучающимися с ОВЗ.

Все вышеизложенное позволяет нам сделать выводы о необходимости активизации работы по формированию адекватных представлений об инклюзивном обучении в педагогической среде. Просветительские мероприятия последних лет привели к то-

му, что руководители образовательных организаций уже имеют то или иное представление об организации инклюзивного образования и тех трудностях, с которыми может столкнуться как педагогический коллектив, так и обучающиеся и их родители. При этом учительские кадры имеют весьма поверхностное представление о нозологических группах обучающихся с ОВЗ, особенностях их психофизиологического развития и образовательной деятельности, целях организации инклюзивного образовательного процесса, что требует активизации работы по повышению квалификации и профессиональной переподготовки данной категории работников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алмазова О. В., Брызгалова С. О., Тенкачева Т. Р. Проблемы интеграции и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в трудах Владимира Васильевича Коркунова // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 1.
2. Винзер М. Эра инклюзии: фрагмент главы из книги «От интеграции к инклюзии» // Дефектология. – 2010. – № 7. – С. 13–20.
3. Вопросы обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью в общеобразовательной школе, реализующей инклюзивную практику : сб. мат-лов II Междунар. науч.-практ. конф. – М. : МГППУ; 2013.
4. Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации». – М., 2012.
5. Институт коррекционной педагогики. Приоритетные направления исследований [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://институт-коррекционной-педагогичеки.РФ/issledovaniya/prioritetnye-napravleniya-nauchnyh-issledovaniy>.
6. Киоса А. Шаги, необходимые для реальной инклюзии // Директор школы. – 2010. – № 10. – С. 7–9.
7. Кобрин Л. М. Отечественная система специального образования – фундамент инклюзивного обучения и воспитания // Дефектология. – 2012. – № 3 – С. 14–19.
8. Козырева В. П. Опыт создания инклюзивного лагеря // Школьный логопед. – 2010. – № 1. – С. 69–73.
9. Концепция реформирования системы специального образования : сб. нормативных документов // Специальные (коррекционные) образовательные учреждения. – 2001. – С. 84–90.
10. Коркунов В. В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья в Уральском регионе : учеб. пособие. – Екатеринбург, 2009. – 235 с.
11. Малофеев Н. Н., Шматко Н. Д. Базовые модели интегрированного обучения // Дефектология. – 2008. – № 1. – С. 71–78.
12. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] : приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598. – Режим доступа: минобрнауки.рф/документы/5132 (дата обращения: 05.09.2016).
13. Обеспечение доступности образования и социализации детей с РАС и выраженными проблемами поведения в условиях общеобразовательной школы / В. В. Алексеева, А. А. Волков, Л. В. Шаргородская // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология : сб. мат-лов II Междунар. науч.-практ. конференции / отв. ред. С. В. Алехина. – М., 2013. – С. 185–189.
14. Смолин О. Н. Эксклюзив об инклюзиве // Дефектология. – 2012. – № 6 – С. 3–7.
15. Соловьева Т. А. Организация коррекционно-педагогической помощи ученику с нарушенным слухом, обучающемуся в массовой школе // Дефектология. – 2011. – № 3 – С. 23–29.

REFERENCES

1. Almazova O. V., Bryzgalova S. O., Tenkacheva T. R. Problemy integratsii i inkluzivnogo obrazovaniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v trudakh Vladimira Vasil'evicha Korkunova // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2014. – № 1.
2. Vinzer M. Era inkluzii: fragment glavy iz knigi «Ot integratsii k inkluzii» // Defektologiya. – 2010. – № 7. – С. 13–20.
3. Voprosy obucheniya uchashchikhsya s intellektual'noy nedostatocnost'yu v obshcheobrazovatel'noy shkole, realizuyushchey inkluzivnyuyu praktiku : sb. mat-lov II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – М. : МГППУ; 2013.
4. Zakon Rossiyskoy Federatsii «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii». – М., 2012.
5. Institut korrektsionnoy pedagogiki. Prioritetnye napravleniya issledovaniy [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: [http://institut-korrektsionnoy-pedagogicheki. RF / issledovaniya/prioritetnye-napravleniya-nauchnyh-issledovaniy](http://institut-korrektsionnoy-pedagogicheki.RF/issledovaniya/prioritetnye-napravleniya-nauchnyh-issledovaniy).
6. Kiosya A. Shagi, neobkhodimye dlya real'noy inkluzii // Direktor shkoly. – 2010. – № 10. – С. 7–9.
7. Kobrina L. M. Otechestvennaya sistema spetsial'nogo obrazovaniya – fundament inkluzivnogo obucheniya i vospitaniya // Defektologiya. – 2012. – № 3 – С. 14–19.
8. Kozyreva V. P. Opyt sozdaniya inkluzivnogo lagerya // Shkol'nyy logoped. – 2010. – № 1. – С. 69–73.

9. Kontseptsiya reformirovaniya sistemy spetsial'nogo obrazovaniya : sb. normativnykh dokumentov // Spetsial'nye (korrektsionnye) obrazovatel'nye uchrezhdeniya. – 2001. – S. 84–90.
10. Korkunov V. V. Obrazovanie detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v Ural'skom regione : ucheb. posobie. – Ekaterinburg, 2009. – 235 s.
11. Malofeev N. N., Shmatko N. D. Bazovye modeli integrirovannogo obucheniya // Defektologiya. – 2008. – № 1. – S. 71–78.
12. Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Elektronnyy resurs] : prikaz Minobrnauki Rossii ot 19 dekabrya 2014 g. № 1598. – Rezhim dostupa: minobrnauki.rf/dokumenty/5132 (data obrashcheniya: 05.09.2016).
13. Obespechenie dostupnosti obrazovaniya i sotsializatsii detey s RAS i vyrazhennymi problemami povedeniya v usloviyakh obshcheobrazovatel'noy shkoly / V. V. Alekseeva, A. A. Volkov, L. V. Shargorodskaya // Inklyuzivnoe obrazovanie: praktika, issledovaniya, metodologiya : sb. mat-lov II Mezhdunar. nauch.-prakt. konferentsii / otv. red. S. V. Alekhina. – M., 2013. – S. 185–189.
14. Smolin O. N. Eksklyuziv ob inklyuzive // Defektologiya. – 2012. – № 6 – S. 3–7.
15. Solov'eva T. A. Organizatsiya korrektsionno-pedagogicheskoy pomoshchi ucheniku s narushennym slukhom, obuchayushchemusya v massovoy shkole // Defektologiya. – 2011. – № 3 – S. 23–29.

Григоренко Наталья Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра логопедии, Московский городской педагогический университет; 117261, г. Москва, ул. Панферова, 8, стр. 2; e-mail: nugrigorenko@mail.ru.

**ВАРИАТИВНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ РАННЕЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
НА ОСНОВЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ранний возраст; ограниченные возможности здоровья; дети с ограниченными возможностями здоровья; ранняя помощь; психолого-педагогическое сопровождение; инклюзивное обучение; междисциплинарный подход; инклюзии.

АННОТАЦИЯ. В статье приведен подробный анализ изменений в системе специального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, произошедших за два последних десятилетия. Этот период был определен как период преобразований существующих организационных форм и поиска новых, адекватных потребностям общества на современном этапе его развития. В статье рассматривается такое перспективное направление специальной педагогики, как организация и осуществление ранней комплексной помощи детям с ОВЗ и их семьям. Обсуждаются наиболее эффективные формы организации и осуществления психолого-педагогического сопровождения детей первых лет жизни с отклонениями в развитии. Рассматривается основной контингент детей раннего и младшего дошкольного возраста, требующий особых образовательных условий в дошкольных отделениях образовательных организаций. Раскрывается суть междисциплинарного подхода на различных этапах психолого-педагогического сопровождения детей с отклонениями в развитии и их семей. Рассматривается работа психолого-педагогического консилиума с детьми первых лет жизни на базе образовательной организации. Важным аспектом реформирования системы специального образования стало внедрение инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзия детей раннего возраста является перспективным и наименее разработанным направлением. В статье представлена модель инклюзивного обучения детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья в коллективе нормально развивающихся сверстников. В заключении определены современные перспективы оказания образовательных услуг детям первых лет жизни на базе бюджетных и коммерческих образовательных организаций.

Grigorenko Natalia Yurievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Logopedics, Moscow City Pedagogical University

**VARIABLE ORGANIZATION OF EARLY PSYCHOLOGICAL
AND PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO CHILDREN WITH DISABILITIES
ON THE BASIS OF AN INTERDISCIPLINARY APPROACH**

KEYWORDS: early age; disabilities; health limitations; children with health limitations; early integrated assistance; psychological and pedagogical support; inclusive education; interdisciplinary approach; inclusion.

ABSTRACT. The article presents a detailed analysis of the changes in the special education system for people with disabilities that have occurred over the last two decades. This period was defined as the period of transformation of the existing organizational forms and search for the new ones, adequate to the needs of society at the present stage of its development. The article discusses such a promising direction of special pedagogy as organization and implementation of early comprehensive assistance to children with disabilities and their families. It analyzes the most effective forms of organization and implementation of psycho-pedagogical support of little children with developmental disabilities. It considers the main contingent of children of early and preschool age, requiring special educational conditions in pre-school departments of educational institutions. It focuses on a multidisciplinary approach at various stages of psycho-pedagogical support of children with developmental disabilities and their families. It considers the work of psycho-pedagogical consultation with little children in the educational establishment.

An important aspect of reforming the system of special education was the introduction of inclusive education for children with disabilities. Inclusion of children of early age is promising and the least developed direction. The article presents the model of inclusive education of young children with disabilities in the team of typically developing peers.

In conclusion the article identifies the perspectives of the educational services for little children on the basis of public and private educational organizations.

Образовательная политика Российской Федерации за последние два десятилетия претерпела значительные изменения, которые привели к серьезным преобразованиям в системе специального обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В рамках осуществленного Н. Н. Малюфеевым [9; 10] научного анализа развития государственной системы специального образования в России были выделены этапы становления и функционирования различных типов учреждений, их постепенная дифференциация в связи с изменением от-

ношения государства и общества к детям с особыми нуждами. В соответствии с данной структуризацией поэтапного становления системы специального образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) современный – четвертый – период в развитии психолого-педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями был определен как *период преобразования существующих организационных форм и поиска новых, адекватных потребностям общества на современном этапе его развития*. Этот этап, начавшийся в 90-е гг. XX в., годы перестройки, ознаменовавшийся кардинальными переменами в политике государства, социальными катаклизмами, финансовыми дефолтами, с одной стороны, и демократизацией общества, переосмыслением прав человека, прав ребенка, прав инвалида, с другой стороны, дал толчок к значительным изменениям в системе специального образования.

В начале этого периода перспективным направлением в практике специальной педагогики стала *организация и осуществление ранней комплексной помощи детям с ОВЗ*. Первые годы жизни ребенка признаны специалистами медицинского, педагогического и психологического профиля как наиболее важный период в становлении основных линий развития (познавательного, речевого, двигательного, социального аспектов). Организму ребенка в этом возрасте присущи, с одной стороны, уязвимость перед даже минимальным воздействием вредоносных факторов, с другой стороны – пластичность нервной системы и высокие компенсаторные способности. В связи с этим раннее выявление дисбаланса развития и своевременная организация комплексного медико-психолого-педагогического воздействия позволяет значительно снизить риск проявления грубых нарушений развития в последующем дошкольном и школьном возрасте. Значительный вклад в создание отечественной системы раннего психолого-педагогического сопровождения детей с различными нарушениями развития и их семей внесли Н. Н. Малофеев, Е. Р. Баенская, И. А. Выродова, Л. Н. Галигузова, Ю. Ф. Гаркуша, О. Е. Громова, Е. А. Екжанова, Е. М. Мастюкова, С. Ю. Мещерякова, Г. А. Мишина, Т. В. Николаева, О. Г. Приходько, Ю. А. Разенкова, Е. О. Смирнова, В. М. Сотникова, Е. А. Стребелева, Н. Д. Шматко и др. [12; 14].

С целью внедрения постоянно расширяющейся научно-методической базы оказания ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии и их семьям в практику дошкольных образовательных учреждений был издан приказ департамен-

та образования г. Москвы (от 5 декабря 2006 г.) и прилагающееся к нему примерное положение, в соответствии с которыми в систему дошкольного образования г. Москвы были введены *вариативные формы работы с детьми первых лет жизни* на базе дошкольных образовательных учреждений (ДОУ). Данные формы работы реализовывались в специализированных подразделениях образовательных учреждений общего, комбинированного и компенсирующего видов: центрах игровой поддержки (ЦИПР), консультативных пунктах (КП), лекотеках, группах кратковременного пребывания для детей с отклонениями в развитии, «Особый ребенок», интегрированных и инклюзивных группах, а также службах ранней помощи (СРП). Для реализации данных форм работы с детьми первых лет жизни были разработаны методические рекомендации и определена законодательная правовая база и нормативная документация (А. М. Казьмин, Е. Е. Коротаева, М. М. Цапенко, В. Н. Ярыгин и др.) [11; 15]. Показательной представляется модель системы ранней комплексной дифференцированной коррекционно-развивающей помощи детям с отклонениями в развитии в едином образовательном пространстве г. Москвы [13].

Контингент детей первых лет жизни, посещавших вышеперечисленные структурные подразделения в образовательных организациях, был неоднороден по своему составу: дети с развитием, соответствующим возрастной норме; дети группы риска по возможным проявлениям последствий воздействия негативных факторов в перинатальный период развития; дети с нерезко выраженными отклонениями в развитии, как следствие перинатального поражения центральной нервной системы; дети с выраженными проблемами в развитии (с детским церебральным параличом, с синдромом Дауна и другими генетическими нарушениями, с расстройствами аутистического спектра, с выраженными сенсорными дефектами: с нарушением зрения, слуха). Все дети имели особые образовательные потребности, определяемые возрастными и специфическими закономерностями развития, и требовали создания особых образовательных условий [1; 2].

Структурные подразделения ДОУ успешно функционировали в течение десяти лет – примерно до 2014 г. Практический опыт этих лет доказал наибольшую эффективность деятельности служб ранней помощи, групп кратковременного пребывания и центров игровой поддержки ребенка [5]. Преимущество этих структурных подразделений состояло в том, что помощь на основе бюджетного финансирования оказывалась

разновариативному по уровню развития контингенту детей раннего возраста, предполагались как индивидуальные, так и групповые занятия, обязательным была консультативная работа с родителями и поощрялось их присутствие на занятиях с детьми, так как предполагались многочисленные по наполняемости группы. Работа специалистов и педагогов в данных структурных подразделениях была нацелена как на преодоление, так и на предупреждение задержек различных линий развития у детей раннего возраста (социального, познавательного, коммуникативного и двигательного развития).

Ведущим направлением деятельности структурных подразделений (СРП, ЦИПРов, ГКП, лекотек и т.п.), реализовывавших вариативные формы работы с детьми первых лет жизни, являлось оказание психолого-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии и поддержки их родителей специалистами сопровождения различного профиля и педагогами (педагогами-психологами, учителями-логопедами, учителями-дефектологами, социальными педагогами, тифлопедагогами, сурдопедагогами и воспитателями) на основе *комплексного междисциплинарного подхода*. На этой основе строится работа психолого-педагогического консилиума, что способствует расширению возможностей взаимодействия членов консилиума, определению состояния различных линий развития ребенка и согласованному построению целостного профиля его развития, выработке единой стратегии психолого-педагогического сопровождения и его взаимосвязанных составляющих. Применение комплексного междисциплинарного подхода в работе специалистов сопровождения с детьми раннего и дошкольного возраста с ОВЗ на базе структурных подразделений осуществляется [4; 7]:

- *на этапе психолого-педагогической диагностики ребенка с отклонениями в развитии и его семьи*, когда важно мнение каждого специалиста в оценке особенностей развития ребенка; коллективные обсуждения позволяют уточнить анамнестические и диагностические данные, составить системное представление о структуре отклонения в развитии ребенка, о его социальном окружении, о детско-родительских отношениях, об уровне компетентности родителей в вопросах развития, обучения и воспитания ребенка с ОВЗ;

- *на этапе разработки общей индивидуально-ориентированной программы психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ и его семьи* на начальных этапах психолого-педагогического сопровождения, когда специалисты совместно выдвигают и обсуждают основные направ-

ления коррекционно-развивающей работы с ребенком с ОВЗ и консультирования его родителей, выделяют приоритетные задачи в стимуляции или коррекции различных линий развития;

- *на этапе промежуточной и итоговой оценки эффективности психолого-педагогической коррекционно-развивающей работы с ребенком с ОВЗ и его семьей*, когда специалисты сопровождения оценивают положительную динамику различных линий развития, достижения и слабые аспекты в формировании различных навыков ребенка;

- *на заключительном этапе при определении последующего индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ*, когда специалисты совместно разрабатывают методические рекомендации в каждом конкретном случае для других специалистов и педагогов, в ведомство которых перейдет ребенок, и практические рекомендации для его родителей.

Следует отметить, что реализация вариативных форм работы с детьми первых лет жизни в СРП, ЦИПРах, ГКП (для детей с отклонениями в развитии и «Особый ребенок») в течение рассмотренного выше десятилетнего периода дала свои ощутимые плоды: достаточно большое количество детей с отклонениями в развитии, получивших своевременную психолого-педагогическую помощь в данных структурных подразделениях, были успешно социализированы и адаптированы в группах общеразвивающего типа дошкольных отделений образовательных организаций.

Начиная с 2010 г. концепция образования детей с ОВЗ была коренным образом пересмотрена, что было связано с осуществлением активного реформирования системы образования в России. В условиях новых тенденций образовательной политики система специального образования, обеспечивающая психолого-педагогическое сопровождение различных категорий детей с нарушениями развития и их семей на дошкольной и школьной ступенях обучения, формировавшаяся в течение нескольких десятилетий и имеющая проверенную опытом теоретико-методологическую базу, за последние годы претерпела значительные изменения. Наиболее ярко проявились данные кардинальные преобразования в московском мегаполисе.

Во-первых, активно развивавшаяся ранняя помощь детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на базе дошкольных учреждений была сведена к минимуму. К 2015 г. в г. Москве остались единичные структурные подразделения данной направленности, испытывающие проблемы с бюджетным финансированием. Это значительно ограничило возможности организа-

ции для детей с ОВЗ и их семей столь необходимого им раннего комплексного сопровождения специалистами различного профиля. Во-вторых, многие дошкольные учреждения комбинированного вида были реорганизованы в общеразвивающие организации. В-третьих, произошедшее слияние дошкольных и школьных учреждений в большие общеобразовательные комплексы привело к растворению в них части специальных коррекционных организаций. Закрытие значительной части логопедических групп, групп для детей с задержкой психического развития ограничило возможности детей с ОВЗ в получении необходимой психолого-педагогической поддержки в дошкольном возрасте.

Таким образом, специальное образование стало постепенно отходить на второй план, изменились подходы к организации раннего психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в едином образовательном пространстве. Перспективным направлением работы в большинстве реорганизованных образовательных комплексов стало *инклюзивное образование детей с ОВЗ* (как альтернатива системе специального образования). Анализ методической и практической литературы, касающейся проблем внедрения инклюзивного обучения в деятельность общеобразовательных организаций, показывает, что наиболее подробно на сегодняшний день разработаны общие вопросы концепции инклюзивного образования и основные аспекты психолого-педагогического сопровождения процесса школьного обучения детей с ОВЗ совместно с их обычными сверстниками (Н. Н. Малофеев, С. В. Алехина, Т. П. Дмитриева, Н. М. Назарова, О. Г. Приходько, Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, Н. Д. Шматко, И. М. Яковлева и др.) [6].

Инклюзия детей с ОВЗ и детей-инвалидов раннего и дошкольного возраста в образовательные организации является перспективной темой для исследования и дискуссии в настоящее время. Включение детей с ОВЗ данных возрастных категорий в среду нормально развивающихся сверстников при правильно организованном психолого-педагогическом сопровождении значительно облегчает их адаптацию и социализацию на школьную ступень обучения, снижает уровень тревожности членов их семей, способствует формированию толерантного отношения к ним нормально развивающихся ровесников и их родителей.

При реализации инклюзивного образования детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ в образовательной организации следует проводить специально организованную подготовительную работу со следующими категориями участников образовательного

процесса: детьми с ограниченными возможностями здоровья и их родителями, нормально развивающимися детьми и их родителями, специалистами и педагогами, работающими в данной образовательной организации. Таким образом, инклюзия, внедряемая в практику на дошкольной ступени обучения, не только реализует свои прямые задачи (подготовить дошкольников с ОВЗ к школьному обучению в среде обычных сверстников по адаптированной программе), но и позволит заранее психологически настроить нормально развивающихся детей и их родителей на принятие ситуации нахождения ребенка с проблемами развития в обычном классе, избежать агрессивного отторжения ребенка с особыми образовательными потребностями, предупредить возникновение конфликтов между детьми и родителями.

С 2011 г. под руководством и при непосредственном участии преподавателей, аспирантов и магистрантов Института специального образования и комплексной реабилитации ГАОУ «Московский городской педагогический университет» реализовывалась инклюзивная практика в ряде образовательных организаций (ОО), в том числе дошкольных структурных подразделениях ОО. На базе групп кратковременного пребывания (ГКП), направленных на адаптацию детей к пребыванию в образовательной организации, центров игровой поддержки ребенка (ЦИПР) в дошкольных структурных подразделениях образовательных организаций, а также развивающих групп в государственных и негосударственных (внебюджетных) центрах развития г. Москвы и Московской области проводилось инклюзивное обучение детей раннего и младшего дошкольного возраста с ОВЗ.

Нами была разработана модель психолого-педагогического сопровождения детей раннего и младшего дошкольного возраста с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве, которая включает четыре основных блока:

- *диагностический блок* (выявление специфики состояния различных линий развития у детей с ОВЗ и изучение психолого-педагогических компонентов атмосферы семьи, являющейся основным жизненным пространством ребенка);
- *методический блок* (разработка индивидуально ориентированной программы коррекционно-развивающей работы с ребенком с ОВЗ и консультативной работы с его семьей);
- *коррекционно-развивающий блок* (организация и осуществление коррекционно-развивающей работы с ребенком с ОВЗ);
- *консультативный блок* (организа-

ция и осуществление консультативной работы с родителями ребенка с ОВЗ с целью повышения их психолого-педагогической компетенции).

Эти же блоки актуальны и в работе с коллективом нормально развивающихся детей и их родителей. Диагностический блок направлен на выявление зон ближайшего и актуального развития у детей нормы и определение уровня принятия ситуации инклюзии родителями нормально развивающихся детей, их толерантности к детям с ОВЗ и их семьям, их психолого-педагогической компетентности в вопросах онтогенетического и дизонтогенетического развития. Методический блок предполагает разработку основной образовательной программы структурного подразделения и программы консультативной работы с родителями детей нормы. В рамках развивающего блока осуществляется организация и проведение развивающих занятий с детьми с нормальным развитием, совместных групповых занятий и осуществление свободной деятельности. Консультативный блок подразумевает организацию и осуществление консультативной работы с родителями детей нормы с целью повышения уровня их психолого-педагогической компетентности, снижения уровня тревожности и формирования толерантного отношения к инклюзивированным детям с ОВЗ и их родителям.

Подробная психолого-педагогическая диагностика каждого ребенка с ОВЗ позволяет выявить индивидуальную специфику нарушений различных линий развития. Диагностическая работа с семьей ребенка с ОВЗ дает возможность оценить детско-родительские отношения, принятие или непринятие родителями ситуации рождения особого ребенка, уровень готовности родителей к участию в образовательном процессе, их психолого-педагогическую компетентность в вопросах нормативного и нарушенного развития.

В инклюзивных группах для каждого из детей с ограниченными возможностями здоровья разрабатывается *индивидуально ориентированная программа развития* с учетом их возраста, тяжести отклонений в развитии и образовательных потребностей. В этой программе особое место отводится работе специалистов с родителями детей с ОВЗ для активного их включения в коррекционно-развивающий процесс. Индивидуально ориентированная программа работы с ребенком с ОВЗ и его семьей включает в себя следующие составляющие:

- специальные образовательные условия для ребенка, которые должны быть созданы на базе структурных подразделений ДОО;
- направления и содержание коррек-

ционно-развивающей работы с ребенком;

- возможности включения ребенка с ОВЗ в групповые занятия нормально развивающихся сверстников;

- специфику психолого-педагогического консультирования членов семьи ребенка;

- методические рекомендации для родителей по созданию развивающей среды в домашних условиях и по поведению родителей в процессе участия их в групповых занятиях совместно с другими детьми и родителями.

В работе с детьми раннего и младшего дошкольного возраста с нормальным развитием и с ОВЗ используются разные варианты индивидуальных и групповых занятий по стимуляции различных линий развития. В течение всего периода обучения в инклюзивной группе проводятся индивидуальные занятия с детьми с ОВЗ в соответствии с разделами коррекционно-развивающей программы.

Индивидуальные занятия с детьми, развитие которых соответствует возрастной норме, направлены на формирование познавательных, речевых и двигательных навыков с учетом зоны их ближайшего развития. Эти навыки в дальнейшем закрепляются на групповых и подгрупповых занятиях.

Следует отметить, что проведение *групповой работы* с детьми раннего, младшего дошкольного возраста с ОВЗ зачастую вызывает у педагогов некоторые сложности в силу ряда причин: возрастных особенностей детей и проблем их развития. Для включения такого ребенка в групповое занятие вначале необходимо его подготовить на индивидуальных занятиях, научить общаться с педагогом, подчиняться правилам взаимодействия в процессе общения и т.п. В связи с этим использование вариативных форм групповой работы и четкая организация занятий позволяют закрепить и совершенствовать навыки, сформированные у ребенка с ОВЗ на индивидуальных занятиях. В рамках групповых форм работы осуществляется разновекторное взаимодействие ребенка раннего и дошкольного возраста с ОВЗ с окружающими (педагогами, родителями, сверстниками), а познавательные навыки и самостоятельная речь развиваются только в правильно организованном общении.

Нами были разработаны три варианта проведения групповых коррекционно-развивающих занятий (их осуществляют в паре два специалиста разного профиля). На занятиях в большинстве дошкольных структурных подразделений образовательных организаций присутствуют родители. I вариант – *занятия по развитию различных видов деятельности и социализации детей*. II вариант – *занятия по развитию познавательной и речевой деятельности детей*. III вариант – *занятия по развитию*

двигательной и речевой деятельности детей. Включение детей с ОВЗ в коллектив нормально развивающихся сверстников на групповых занятиях и в свободной игровой деятельности осуществляется в соответствии с общеобразовательной программой структурного подразделения (ГКП, ЦИПРа или развивающей группы) на базе дошкольного отделения образовательной организации или развивающего центра.

Важным аспектом изменяющейся системы образования становится интерактивная поддержка всех членов родительского и педагогического коллективов инклюзивной образовательной организации посредством формирования единого информационного образовательного пространства, в том числе в работе специалистов психолого-педагогического сопровождения с родителями. Информационное наполнение специально организованных сайтов для родителей, консультации в Skype, ответы специалистов и педагогов на вопросы родителей на странице сайта образовательной организации, общение по электронной почте – это вариативные формы работы специалистов сопровождения и педагогов с родителями в условиях реформирования системы образования [3; 8].

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что даже при рано начатой серьезной подготовке детей с ОВЗ, не все из них могут быть полностью инклюзивированы в коллектив нормально развивающихся сверстников, что является важной проблемой современной системы образования. Это связано со спецификой нарушения развития и тяжестью его проявления у детей с ОВЗ. При этом дети дошкольного и школьного возраста с тяжелыми нарушениями развития, включенные в систему ранней комплексной помощи, имеют лучшие показатели по социализации и адаптации, чем

их сверстники с такими же проблемами, не получившие своевременной психолого-педагогической поддержки.

Нельзя оставить без внимания тот факт, что реформирование бюджетной системы дошкольного образования способствовало активному развитию системы платных услуг в данной области. За последние годы появилось большое количество коммерческих центров развития как в г. Москве и Московской области, так и в других субъектах РФ. Данные коммерческие структуры становятся все более конкурентноспособными по отношению к бюджетным государственным образовательным организациям в связи с тем, что часть высокопрофессиональных специалистов и педагогов при сокращении бюджетных ставок перешли в коммерческий сектор дошкольного образования. Как показывает практика, эти организации, стремясь укрепить свои позиции на рынке образовательных услуг, активно внедряют на своих базах все возможные вариативные формы работы с детьми первых лет жизни и дошкольного возраста с нормальным и нарушенным развитием. С одной стороны, сложившаяся таким образом ситуация в области дошкольного образования значительно расширяет возможности родителей детей первых лет жизни с ОВЗ при выборе наиболее подходящего варианта психолого-педагогической помощи их ребенку с учетом запроса, образовательных потребностей и финансовых возможностей. С другой стороны, эта же социальная ситуация заставляет специалистов и педагогов системы дошкольного образования постоянно повышать свою профессиональную подготовку, заниматься самообразованием, чтобы быть конкурентноспособными и востребованными в постоянно изменяющихся условиях реформирования системы образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И. Дети с отклонениями в развитии и их особые образовательные потребности [Электронный ресурс] // Специальная психология и коррекционная педагогика. К вопросу о терминологии. – 2011. – Вып. 7. – Режим доступа: <http://alldf.ru/ru/articles/almanah-11/knizhnoe-prilozhenie/deti-s-otkloneniymi-v-razviti-i-ix-osobyie-obrazovatelnyie-potrebnosti> (дата обращения: 30.09.2017).
2. Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И. Ребенок с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] // Специальная психология и коррекционная педагогика. К вопросу о терминологии. – 2002. – Вып. 5. – Режим доступа: <http://alldf.ru/ru/articles/almanah-5/> (дата обращения: 30.09.2017).
3. Григоренко Н. Ю. Логопедическое сопровождение детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики // Специальное образование. – 2016. – № 2. – С. 26–38.
4. Григоренко Н. Ю. Оказание логопедической помощи детям раннего и дошкольного возраста с отклонениями в развитии в условиях инклюзии на основе реализации междисциплинарного подхода // Междисциплинарный подход в исследованиях по специальной педагогике и специальной психологии : мат-лы IX Междунар. теорет.-методол. семинара (Москва, 16 марта 2017 года). – М. : МГПУ, 2017. – С. 193–200.
5. Григоренко Н. Ю. Основные направления и содержание логопедической помощи детям первых лет жизни с отклонениями в развитии на базе дошкольных образовательных учреждений // Современные проблемы речевого дизонтогенеза: психолого-педагогические аспекты : Междунар. сб. науч. тр. / под ред. С. М. Валявко. – М. : Спутник+, 2011. – С. 62–70.
6. Деятельность педагога, учителя-предметника, классного руководителя при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство : метод. мат-лы для педагогов, учителей-предметников, классных руководителей образовательных организаций. – М. : ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 227 с.

7. Деятельность специалистов сопровождения при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство : метод. мат-лы для специалистов сопровождения: учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, тьютеров и социальных педагогов образовательных организаций. – М. : ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 102 с.
8. Кукушкина О. И. Компьютерная поддержка взаимодействия специального психолога и педагога // Дефектология. – 2002. – № 2. – С. 72.
9. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия : учеб. пособие для студ. пед. вузов : в 2 ч. – М. : Просвещение, 2010. – Ч. 2. – 320 с.
10. Малофеев Н. Н. Стратегия и тактика переходного периода в развитии отечественной системы специального образования и государственной системы помощи детям с особыми проблемами // Дефектология. – 1997. – № 6. – С. 6–12.
11. Новые формы дошкольного образования. Серия : Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве / сост. П. В. Быстрое, А. М. Казьмин, Е. Е. Коротаева, М. М. Цапенко, В. Н. Ярыгин / отв. ред. Л. Е. Курнешова. – М. : Школьная книга. – Вып. 1. – 2007. – 256 с.
12. Приходько О. Г. Ранняя помощь детям с церебральным параличом в системе комплексной реабилитации : монография. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 208 с.
13. Приходько О. Г., Гусейнова А. М., Ушакова Е. В., Григоренко Н. Ю. Модель совершенствования психолого-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии в едином образовательном пространстве города Москвы // Специальное образование. – 2011. – № 4. – С. 93–103.
14. Разенкова Ю. А. Система ранней комплексной помощи: поиск основных векторов развития. – М. : Карапуз, 2011. – 144 с.
15. Служба ранней помощи. Справочно-методические материалы по организации служб ранней помощи / сост. Е. В. Самсонова, В. Н. Ярыгин ; отв. ред. М. М. Цапенко. – М. : МГППУ, 2011. – 220 с.

REFERENCES

1. Goncharova E. L., Kukushkina O. I. Deti s otkloneniyami v razviti i ikh osobyie obrazovatel'nye potrebnosti [Elektronnyy resurs] // Spetsial'naya psikhologiya i korrektsionnaya pedagogika. K voprosu o terminologii. – 2011. – Вып. 7. – Rezhim dostupa: <http://alldf.ru/ru/articles/almanah-11/knizhnoe-prilozhenie/deti-s-otkloneniymi-v-razviti-i-ix-osobyie-obrazovatelnye-potrebnosti> (data obrashcheniya: 30.09.2017).
2. Goncharova E. L., Kukushkina O. I. Rebenok s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami [Elektronnyy resurs] // Spetsial'naya psikhologiya i korrektsionnaya pedagogika. K voprosu o terminologii. – 2002. – Вып. 5. – Rezhim dostupa: <http://alldf.ru/ru/articles/almanah-5/> (data obrashcheniya: 30.09.2017).
3. Grigorenko N. Yu. Logopedicheskoe soprovozhdenie detey rannego i doshkol'nogo vozrasta s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh inklyuzivnoy praktiki // Spetsial'noe obrazovanie. – 2016. – № 2. – С. 26–38.
4. Grigorenko N. Yu. Okazanie logopedicheskoy pomoshchi detyam rannego i doshkol'nogo vozrasta s otkloneniyami v razviti v usloviyakh inklyuzii na osnove realizatsii mezhdistsiplinarnogo podkhoda // Mezhdistsiplinarnyy podkhod v issledovaniyakh po spetsial'noy pedagogike i spetsial'noy psikhologii : mat-ly IX Mezhdunar. teoret.-metodolog. seminar (Moskva, 16 marta 2017 goda). – М. : МГПУ, 2017. – С. 193–200.
5. Grigorenko N. Yu. Osnovnye napravleniya i sodержание logopedicheskoy pomoshchi detyam pervykh let zhizni s otkloneniyami v razviti na baze doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy // Sovremennyye problemy rechevogo dizontogeneza: psikhologo-pedagogicheskie aspekty : Mezhdunar. sb. nauch. tr. / pod red. S. M. Valyavko. – М. : Sputnik+, 2011. – С. 62–70.
6. Deyatel'nost' pedagoga, uchitelya-predmetnika, klassnogo rukovoditelya pri vklyuchenii obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i detey-invalidov v obrazovatel'noe prostranstvo : metod. mat-ly dlya pedagogov, uchiteley-predmetnikov, klassnykh rukovoditeley obrazovatel'nykh organizatsiy. – М. : GBOU VPO MGPU, 2014. – 227 s.
7. Deyatel'nost' spetsialistov soprovozhdeniya pri vklyuchenii obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i detey-invalidov v obrazovatel'noe prostranstvo : metod. mat-ly dlya spetsialistov soprovozhdeniya: uchiteley-logopedov, uchiteley-defektologov, pedagogov-psikhologov, t'yuterov i sotsial'nykh pedagogov obrazovatel'nykh organizatsiy. – М. : GBOU VPO MGPU, 2014. – 102 s.
8. Kukushkina O. I. Komp'yuternaya podderzhka vzaimodeystviya spetsial'nogo psikhologa i pedagoga // Defektologiya. – 2002. – № 2. – С. 72.
9. Malofeev N. N. Spetsial'noe obrazovanie v menyayushchemsya mire. Rossiya : ucheb. posobie dlya stud. ped. vuzov : v 2 ch. – М. : Prosveshchenie, 2010. – Ch. 2. – 320 s.
10. Malofeev N. N. Strategiya i taktika perekhodnogo perioda v razviti otechestvennoy sistemy spetsial'nogo obrazovaniya i gosudarstvennoy sistemy pomoshchi detyam s osobymi problemami // Defektologiya. – 1997. – № 6. – С. 6–12.
11. Novye formy doshkol'nogo obrazovaniya. Seriya : Instruktivno-metodicheskoe obespechenie sodержaniya obrazovaniya v Moskve / sost. P. V. Bystroe, A. M. Kaz'min, E. E. Korotaeva, M. M. Tsapenko, V. N. Yarygin / отв. ред. Л. Е. Курнешова. – М. : Shkol'naya kniga. – Вып. 1. – 2007. – 256 с.
12. Prikhod'ko O. G. Rannaya pomoshch' detyam s tserebral'nyim paralichom v sisteme kompleksnoy rehabilitatsii : monografiya. – SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2008. – 208 с.
13. Prikhod'ko O. G., Guseynova A. M., Ushakova E. V., Grigorenko N. Yu. Model' sovershenstvovaniya psikhologo-pedagogicheskoy pomoshchi detyam s otkloneniyami v razviti v edinom obrazovatel'nom prostranstve goroda Moskvy // Spetsial'noe obrazovanie. – 2011. – № 4. – С. 93–103.
14. Razenkova Yu. A. Sistema ranney kompleksnoy pomoshchi: poisk osnovnykh vektorov razvitiya. – М. : Karaпуz, 2011. – 144 с.
15. Sluzhba ranney pomoshchi. Spravochno-metodicheskie materialy po organizatsii sluzhb ranney pomoshchi / sost. E. V. Samsonova, V. N. Yarygin ; отв. ред. М. М. Tsapenko. – М. : MGPPU, 2011. – 220 с.

УДК 376.42
ББК Ч455

ГРНТИ 14.29.21

Код ВАК 13.00.01, 13.00.03

Зак Галина Георгиевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: galina.zak@mail.ru.

ЗДОРОВЬЕСОХРАНЯЮЩИЕ УСЛОВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: здоровьесбережение; сохранение здоровья; здоровье детей; олигофренопедагогика; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; специалисты образовательной организации; инфраструктура образовательной организации; доступная среда; здоровый образ жизни; коррекционная работа.

АННОТАЦИЯ. Одним из принципов государственной политики в области образования является принцип гуманистического характера образования, приоритет общечеловеческих ценностей жизни и здоровья человека. Нормативно-правовые документы Российской Федерации указывают на необходимость реализации здоровьесберегающих условий, которые должны распространяться на все образовательные организации. К числу таких условий относят наличие в образовательной организации профессионально подготовленного педагогического коллектива, наличие определенной инфраструктуры образовательной организации, реализацию программы здорового и безопасного образа жизни, программы коррекционной работы.

Важность учета вышеперечисленных условий приобретает особую актуальность для обучающихся с умственной отсталостью. С одной стороны, на основании закона «Об образовании в Российской Федерации», обучающиеся с умственной отсталостью могут получать образование как в образовательных организациях совместно с другими обучающимися, так и в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность (образовательных организациях, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы). С другой стороны, при решении задачи сохранения и укрепления здоровья обучающихся, образовательные организации, как правило, используют минимальный комплекс здоровьесбережения. В свою очередь, это приводит к тому, что особенности психофизического развития обучающихся с умственной отсталостью усугубляет проявление у них особых образовательных потребностей.

На основе анализа федеральных нормативно-правовых документов и методических материалов в статье описаны требования к условиям, способствующим реализации задачи здоровьесбережения у обучающихся с умственной отсталостью. Данные материалы будут полезны педагогам и специалистам как образовательных организаций, так и отдельных образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы.

Zak Galina Georgievna,

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

HEALTH SAVING CONDITIONS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS FOR STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION (INTELLECTUAL DISABILITIES)

KEYWORDS: health-preserving potential; health-preserving conditions; children' health; oligophrenopedagogy; students with mental retardation; ontellectual disability; specialists of the educational organization; infrastructure of the educational organization; accessible environment; healthy lifestyle; correctional work.

ABSTRACT. One of the principles of the state policy in the field of education is the principle of the humanistic nature of education, the priority of universal human values of life and human health. The regulatory and legal documents of the Russian Federation indicate the need to implement health-preserving conditions that should apply to all educational organizations. Such conditions include: availability in the educational organization of a professionally trained teaching staff, availability of a certain infrastructure of the educational organization, implementation of a healthy and safe lifestyle program, and a corrective work program.

The importance of taking into account the above conditions is particularly relevant for students with mental retardation. On the one hand, on the basis of the law "On Education in the Russian Federation", students with mental retardation can receive education both in educational organizations in conjunction with other students, and in individual organizations that carry out educational activities (educational organizations that implement adapted basic general education programs).

On the other hand, when solving the problem of preserving and strengthening the health of students, educational organizations, as a rule, use a minimum package of health saving activities. In turn, this leads to the fact that the characteristics of psychophysical development of students with mental retardation exacerbate the manifestation of their special educational needs.

Based on the analysis of federal regulatory and legal documents and methodological materials, the article describes the requirements for conditions conducive to the implementation of the health preservation

problem for students with mental retardation. These materials will be useful for teachers and specialists of both educational organizations and individual educational organizations that implement adapted basic general education programs.

Законы «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения» [14], «О физической культуре и спорте» [15] определили основные направления государственной политики по здоровьесохранению у обучающихся в Российской Федерации. Закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012) закрепил принципы государственной политики в области образования, одним из которых является гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей жизни и здоровья человека, свободного развития личности [13]. Необходимость реализации здоровьесохраняющих технологий обучения, технологий «школа здоровья» распространяется на все образовательные организации [8].

Описание здоровьесохраняющего потенциала, то есть ресурса, который образовательная организация может использовать для сохранения и укрепления здоровья обучающихся, представлено в работах В. Н. Безобразовой, М. М. Безруких, В. Д. Сонькина и др. [6]. Вопросы сохранения и укрепления здоровья обучающихся общеобразовательных организаций рассмотрены в ракурсе применения здоровьесберегающих технологий (Е. В. Гусарова) [1], в том числе игровых (А. Пустовалова) [10].

Проведенные исследования (Ю. Ю. Елисеев, Ю. В. Клещина) показали, что при решении задачи сохранения и укрепления здоровья обучающихся образовательные организации, как правило, используют минимальный комплекс здоровьесбережения. Они отмечают, что «имеет место недостаточное внимание к тем формам, которые являются непосредственной функцией учреждений образования (обеспечение здоровьесберегающей инфраструктуры учреждения, контроль за организацией учебного процесса, физкультурно-оздоровительной работы)» [3, с. 30].

Вместе с тем проблема учета здоровьесохраняющих условий для обучающихся с умственной отсталостью остается актуальной и малоизученной. Актуальность данной проблемы возрастает в связи с тем, что на основании закона «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 79, п. 4) образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (в том числе, обучающихся с умственной отсталостью – прим. автора) может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность. В основном пе-

речне задач Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (2014) выделяет задачу сохранения и укрепления физического и психического здоровья обучающихся [12].

В исследованиях А. А. Дмитриева указывается, что «...одна из приоритетных задач специальных образовательных учреждений – концентрация усилий всего педагогического коллектива на формировании здорового образа жизни учащихся. Это касается условий проживания, питания, режима, организации учебно-познавательной деятельности и системы занятий физической культурой и спортом» [2, с. 7].

Задача сохранения и укрепления физического и психического здоровья обучающихся реализуется, если в образовательной организации создаются следующие условия:

- наличие в образовательной организации профессионально подготовленного педагогического коллектива;
- создание инфраструктуры образовательной организации, включающей элементы информационно-образовательной среды;
- составление и реализация программы здорового и безопасного образа жизни;
- составление и реализация программы коррекционной работы.

Анализ отечественных нормативно-правовых документов [9; 11; 12; 13; 14] и методических материалов позволил более детально описать требования к условиям, способствующим реализации задачи здоровьесохранения у обучающихся с умственной отсталостью.

Первое условие: *наличие в образовательной организации профессионально подготовленного педагогического коллектива.* Образование обучающихся с умственной отсталостью может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность [13]. Образовательная организация должна иметь в штатном расписании специалистов, имеющих соответствующую профессиональную подготовку: учителя-дефектолога, учителя-логопеда, психолога, социального педагога. Наряду с высшим профессиональным педагогическим образованием по соответствующему занимаемой должности направлению подготовки, учителя-предметники должны иметь документ о повышении квалификации или профессиональной подготовке по программе «Олигофренопедагогика» [9].

Важность специальной подготовки педагогических кадров обусловлена, прежде всего, необходимостью глубокого знания психических и физических особенностей обучающихся с умственной отсталостью. Изучение обучающегося с умственной отсталостью в процессе урочной и внеурочной деятельности дает возможность педагогическим работникам:

- подобрать соответствующие особенностям обучающихся с умственной отсталостью образовательные программы, методы и приемы обучения;

- обеспечить коррекцию нарушений психофизического развития обучающихся.

Второе условие: создание инфраструктуры образовательной организации, включающей элементы информационно-образовательной среды. Перечень требований к материально-техническим условиям включает требования к организации пространства, временного режима обучения, а также видам технических средств обучения и специальным учебно-методическим материалам (учебникам, рабочим тетрадям, дидактическим материалам и др.) [12].

При организации пространства на территории образовательной организации, реализующей АООП, должна быть создана:

- безбарьерная (доступная) среда (место стоянки автотранспортных средств для перевозки обучающихся) [11, раздел III, п. 3.3.];

- физкультурно-спортивная зона, площадка для игр и отдыха, учебно-опытная зона [там же, раздел III, п. 3.4].

Для создания условий пребывания обучающихся с умственной отсталостью и детей-инвалидов в помещении образовательной организации предусматриваются:

- перила, пандусы у входа в образовательную организацию и мобильные лестничные подъемники [там же, раздел IV, п. 4.5], специальные подъемники или лифты, поручни, которые способствуют мобильному передвижению или выполнению действий обучающимися, обеспечивают необходимую поддержку и опору при ходьбе, стоянии и сидении (при наличии у обучающихся нарушений опорно-двигательного аппарата);

- звуковые маяки и информаторы (например, звонок с подсветкой), маркировка (рельефно-точечная и рельефно-выпуклая), которая позволяет обучающимся получать информацию о наличии препятствий: контрастные круги на дверях, контрастные полосы на ступенях (при наличии у обучающихся нарушений зрения).

При планировании временного режима обучения образовательная организация должна учитывать психофизические осо-

бенности обучающихся с умственной отсталостью, в том числе повышенную утомляемость. В связи с этим в образовательной организации предъявляются следующие требования к организации образовательной деятельности и режиму дня:

- урочная деятельность организуется по 5-ти дневной учебной неделе в первую смену [11, раздел VIII, п. 8.2.]. В процессе урочной деятельности необходимо придерживаться соблюдения охранительно-педагогического режима (смена видов деятельности на уроке, дополнительное время на выполнение самостоятельного задания, соблюдение временных режимов урока, проведение физминуток и др.);

- составление расписания занятий с учетом необходимости проведения реабилитационно-коррекционных мероприятий, которые могут реализовываться как в урочное, так и во внеурочное время; для предупреждения переутомления предусматривается облегченный учебный день [там же, раздел VIII, п. 8.3., п. 8.4.];

- включение в расписание занятий большой перемены (динамическая пауза) в расписании (например, между вторым и третьим уроками); перемена между урочной и внеурочной деятельностью не менее 30 минут;

- обучение в 1 классе по «ступенчатому» режиму: в первом полугодии (в сентябре, октябре – по 3 урока в день по 35 минут каждый, в ноябре–декабре – по 4 урока по 35 минут каждый; январь–май – по 4 урока по 40 минут каждый) [там же, раздел VIII, п. 8.6.];

- наполняемость обучающихся в классе зависит от варианта программ образования: для обучающихся с легкой умственной отсталостью (1 вариант) – 12 обучающихся; для обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, тяжелыми множественными нарушениями развития (2 вариант) – 5 обучающихся.

Для обучающихся с умственной отсталостью необходимы специальные технические средства обучения (компьютерные инструменты обучения, мультимедийные средства), в том числе:

- для обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью (2 вариант) обязательно наличие специальных средств обучения: средства для альтернативной коммуникации (графические индивидуальные карточки, пиктограммы, Bliss-символы); электронные устройства для альтернативной коммуникации (коммуникаторы и др.); информационно-программное обеспечение с использованием компьютерных программ [9];

- для обучающихся с умственной от-

сталостью, имеющих нарушение слуха, предполагается установка FM-системы, выполняющей функцию передачи звука (голоса педагога) с микрофона на динамики слуховых аппаратов обучающихся;

– для обучающихся с умственной отсталостью, имеющих нарушения зрения, требуются специальные тифлотехнические приборы (линзы, лупы), читающие устройства, синтезаторы речи, шрифты Брайля, компьютерное оборудование со шрифтом Брайля, принадлежности для письма по Брайлю (альбомы, тетради, планшеты для рельефного рисования);

– для обучающихся с умственной отсталостью, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата, нужна специальная мебель (парта с боковой и задней приставкой, абдуктор, подставка для ног, ортопедический стул, парты-конторки и др.).

Третье условие: составление и реализация программы здорового и безопасного образа жизни. Целью программы является сохранение и укрепление физического, психического и социального здоровья обучающихся с умственной отсталостью, формирование у них основ экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни. Реализация программы осуществляется как в урочной, так и во внеурочной деятельности. В урочной деятельности реализация программы осуществляется через содержание предметных областей: язык и речевая практика, математика, естествознание, искусство, физическая культура, технология. Так, в содержании программ учебных предметов в 1–4 классах заложены темы, направленные на формирование основ здорового и безопасного образа жизни обучающихся с умственной отсталостью, например:

– Учебный предмет «Русский язык» (тема «Усвоение гигиенических правил письма»).

– Учебный предмет «Речевая практика» (тема «Обращение за помощью (в том числе в экстренной ситуации), поведение в общественных местах (кино, кафе и др.)»).

– Учебный предмет «Мир природы и человека» (тема «Здоровый образ жизни: гигиена жилища (проветривание, регулярная уборка), гигиена питания (полноценное и регулярное питание: овощи, фрукты, ягоды, хлеб, молочные продукты, мясо, рыба)»).

– Учебный предмет «Изобразительное искусство» («Правила пользования инструментами (карандашами, кистью, красками)»).

– Учебный предмет «Физическая культура» (тема «Правила утренней гигиены и их значение для человека»).

– Учебный предмет «Ручной труд» (тема «Инструменты, используемые с природными материалами (шило, ножницы), и

правила работы с ними») и др.

Во внеурочной деятельности, которая направлена на достижение результатов освоения основной общеобразовательной программы, реализация программы возможна в различных формах (индивидуальных, групповых занятиях и т.д.) с применением разнообразных методов и средств [4; 5]. Это дает возможность образовательной организации предусмотреть во внеурочной деятельности:

– организацию работы спортивных секций;

– проведение спортивно-оздоровительных мероприятий (спартакиад, дней спорта, соревнований, походов, экскурсий и т.п.);

– осуществление просветительской работы с обучающимися с умственной отсталостью (по вопросам сохранения и укрепления здоровья обучающихся, профилактики вредных привычек) [9];

– использование технологии игровых форм [10];

– реализацию курса внеурочной деятельности (например, «Азбука здоровья»);

– привлечение родителей обучающихся с умственной отсталостью в различных формах (например, лектории, деловая игра, семинары, педагогические практикумы, мастер-классы и т.д.) [7].

Четвертое условие: составление и реализация программы коррекционной работы. Под коррекционной работой понимается система специальных психолого-медико-педагогических мероприятий, направленных не только на преодоление или ослабление недостатков психофизического развития обучающихся с умственной отсталостью, но и на формирование личности обучающихся в целом. Коррекционная работа осуществляется командой квалифицированных специалистов: педагогом-психологом, педагогом-логопедом, педагогом-дефектологом, социальным педагогом, педагогом дополнительного образования, специалистом ЛФК. Немаловажным фактом является полное или частичное присутствие в образовательном процессе тьютора или ассистента педагога. Такая консолидация деятельности специалистов позволит решить следующий перечень задач:

– выявить особые образовательные потребности обучающихся с умственной отсталостью, которые могут быть обусловлены структурой и глубиной имеющихся у них нарушений, недостатками в физическом и психическом развитии;

– осуществить индивидуально ориентированную психолого-медико-педагогическую помощь обучающимся с умственной отсталостью с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных

возможностей обучающихся (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии);

– организовать индивидуальные и групповые занятия для обучающихся с учетом индивидуальных и типологических особенностей психофизического развития;

– разработать и реализовать индивидуальные учебные планы (при необходимости).

Таким образом, реализация вышеперечис-

ленных условий в образовательной организации будет способствовать выполнению требований законодательной базы, Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), в том числе решению задачи сохранения и укрепления физического и психического здоровья обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гусарова Е. В. Использование здоровьесберегающих образовательных технологий как средство предупреждения учебных перегрузок учащихся // Начальная школа. – 2013. – № 11. – С. 7–12.
2. Дмитриев А. А. Физическая культура в специальном образовании : учеб. пособие для вузов. – М. : Академия, 2002. – 176 с.
3. Елисеев Ю. Ю., Клещина Ю. В. Здоровьесберегающий потенциал общеобразовательных учреждений различных видов // Вестник ВолГМУ. – 2006. – № 14. – С. 28–30.
4. Зак Г. Г. Инновационные подходы к организации внеурочной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на начальной ступени общего образования // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 7. – С. 234–239.
5. Зак Г. Г. Инновационные средства в коррекционно-педагогической работе педагога-дефектолога // Интеграция науки и практики как механизм эффективного развития современного общества : мат-лы XII междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 3–4 июля 2014 г.) / Науч.-инф. издат. центр «Институт стратегических исследований». – М. : Спецкнига, 2014. – С. 208–211.
6. Здоровьесберегающая школа : учеб. курс для руковод. учрежд. общего образования / М. М. Безруких, В. Д. Сонькин, В. Н. Безобразова. – М. : 1 сентября, 2006. – 64 с.
7. Коняева Н. П., Никандрова Т. С. Воспитание детей с нарушениями интеллектуального развития : учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по специальности «Олигофренопедагогика». – М. : ВЛАДОС, 2012.
8. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы (раздел IV) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70183566/> (дата обращения: 09.10.2017).
9. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://minobr.gov-murman.ru/files/Lows/Gener_edu/OVZ/o8.pdf (дата обращения: 09.10.2017).
10. Пустовалова А. Игра как здоровьесберегающий метод обучения // Учитель. – 2013. – № 1. – С. 60–63.
11. Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_184630/ (дата обращения: 09.10.2017).
12. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru> (дата обращения: 09.10.2017).
13. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения: 09.10.2017).
14. Федеральный закон «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_22481/ (дата обращения: 09.10.2017).
15. Федеральный закон «О физической культуре и спорте» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/902075039> (дата обращения: 09.10.2017).

REFERENCES

1. Gusarova E. V. Ispol'zovanie zdorov'esbergayushchikh obrazovatel'nykh tekhnologiy kak sredstvo preduprezhdeniya uchebnykh peregruzok uchashchikhsya // Nachal'naya shkola. – 2013. – № 11. – S. 7–12.
2. Dmitriev A. A. Fizicheskaya kul'tura v spetsial'nom obrazovanii : ucheb. posobie dlya vuzov. – M. : Akademiya, 2002. – 176 s.
3. Eliseev Yu. Yu., Kleshchina Yu. V. Zdorov'esbergayushchiy potentsial obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy razlichnykh vidov // Vestnik VolGMU. – 2006. – № 14. – S. 28–30.
4. Zak G. G. Innovatsionnye podkhody k organizatsii vneurochnoy deyatel'nosti obuchayushchikhsya s ograniченными возможностями здоровья na nachal'noy stupeni obshchego obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 7. – S. 234–239.
5. Zak G. G. Innovatsionnye sredstva v korrektsionno-pedagogicheskoy rabote pedagoga-defektologa // Integratsiya nauki i praktiki kak mekhanizm effektivnogo razvitiya sovremennogo obshchestva : mat-ly XII mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Moskva, 3–4 iyulya 2014 g.) / Nauch.-inf. izdat. tsentr «Institut strategicheskikh issledovaniy». – M. : Spetskniga, 2014. – S. 208–211.
6. Zdorov'esbergayushchaya shkola : ucheb. kurs dlya rukovod. uchrezhd. obshchego obrazovaniya / M. M. Bezrukikh, V. D. Son'kin, V. N. Bezobrazova. – M. : 1 sentyabrya, 2006. – 64 s.
7. Konyaeva N. P., Nikandrova T. S. Vospitanie detey s narusheniyami intellektual'nogo razvitiya : ucheb.

posobie dlya stud. vuzov, obuchayushchikhsya po spetsial'nosti «Oligofrenopedagogika». – М. : VLADOS, 2012.

8. Natsional'naya strategiya deystviy v interesakh detey na 2012-2017 gody (razdel IV) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/70183566/> (data obrashcheniya: 09.10.2017).

9. Primernaya adaptirovannaya osnovnaya obshcheobrazovatel'naya programma obrazovaniya obuchayushchikhsya s umstvennoy otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://minobr.gov-murman.ru/files/Lows/Gener_edu/OVZ/08.pdf (data obrashcheniya: 09.10.2017).

10. Pustovalova A. Igra kak zdorov'esberegayushchiy metod obucheniya // Uchitel'. – 2013. – № 1. – S. 60–63.

11. Sanitarno-epidemiologicheskie trebovaniya k usloviyam i organizatsii obucheniya i vospitaniya v organizatsiyakh, osushchestvlyayushchikh obrazovatel'nuyu deyatel'nost' po adaptirovannym osnovnym obshcheobrazovatel'nym programmam dlya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_184630/ (data obrashcheniya: 09.10.2017).

12. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart obrazovaniya obuchayushchikhsya s umstvennoy otstalost'yu [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru> (data obrashcheniya: 09.10.2017).

13. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/2974> (data obrashcheniya: 09.10.2017).

14. Federal'nyy zakon «O sanitarno-epidemiologicheskom blagopoluchii naseleniya» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_22481/ (data obrashcheniya: 09.10.2017).

15. Federal'nyy zakon «O fizicheskoy kul'ture i sporte» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://docs.cntd.ru/document/902075039> (data obrashcheniya: 09.10.2017).

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.

**ИЗУЧЕНИЕ МЕХАНИЗМА НАРУШЕНИЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ
У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: механизмы нарушения речи; нарушения речи; развитие речи; дети с расстройством аутистического спектра; коммуникативные навыки; вербальные операнты; коммуникативное поведение.

АННОТАЦИЯ. В статье автор описывает состояние неречевых и речевых функций у детей с расстройством аутистического спектра (далее дети с РАС) в раннем, дошкольном и младшем школьном возрастах. Все дети с РАС были включены в исследование до начала реализации индивидуальных программ, построенных на основе прикладного анализа поведения, что позволило предположить отсутствие влияния работы по целенаправленному формированию вербальных оперантов на процесс становления речи у этих детей. В статье описан механизм нарушения речевого развития у этих детей через состояние триады «моторная база речи – перцептивная база речи – коммуникативно-поведенческая база речи», которая, в целом, является основой для овладения ребенком речью как средством общения. Дефицитность навыков, которые входят в эту триаду, оказывает непосредственное влияние на характерную для детей с РАС специфичность в освоении речезыковой системы.

При описании моторной, перцептивной, коммуникативно-поведенческой базы речи дано определение моторной, перцептивной, коммуникативно-поведенческой базы речи у детей с РАС, эмпирически выделены специфические дефициты базовых навыков. В статье автор приводит данные наблюдений за состоянием коммуникации, а также поведенческих проявлений, характеризующих состояние моторной, перцептивной и коммуникативно-поведенческой базы речи у детей с РАС.

Автор подчеркивает, что не только традиционные методы логопедической работы, но и применение технологий формирования вербального поведения у детей с РАС часто оказываются недостаточно эффективными, что обусловлено не только необходимостью применения специфических методов и приемов коррекции, но и важностью учета состояния базовых навыков в моторной, перцептивной, коммуникативно-поведенческой базе речи.

Kostyuk Anna Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Speech Therapy and Disontogeneis, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**THE STUDY OF THE MECHANISM OF SPEECH PATHOLOGY
OF CHILDREN WITH AUTISM**

KEYWORDS: mechanism of speech development disorder; speech disorder; children with autism; communicative skills; verbal operant; communicative behavior.

ABSTRACT. The article describes verbal and non-verbal functions of children with autism in pre-school and junior school age. All the children with autism who took part in this research were tested before they were included in individual programs based on the analysis of their behavior. Thus, it is possible to say that their verbal functions were not influenced by some development programs. The article describes the mechanism of speech pathology of the children with the help of the trinity “motor basis of speech – perceptive basis of speech – communicative and behavioral basis of speech”, which is the foundation for speaking skills acquisition. The absence of skills of this trinity influences speech and language acquisition of children with autism.

When we describe motor, perceptive and communicative-behavioral bases of speech, we define motor, perceptive and communicative-behavioral bases of speech of children with autism; empirical research allowed us to single out deficiency of the basic skills. The article provides data got in observation of communication and behavior skills that characterize the state of motor, perceptive and communicative-behavioral bases of speech of children with autism. The article stresses that it is not only traditional methods of speech therapy that may be ineffective, but also technologies of verbal behavior development of children with autism. Thus, it is important to use some specific methods of correction and to take into account the basic skills of motor, perceptive and communicative-behavioral bases of speech.

В последние годы за логопедической помощью обращается большое количество детей с расстройством аутистического спектра. У ряда детей диагностируются такие традиционные для логопедической практики нарушения, как дизартрия, алалия,

дислаллия, однако традиционные методы логопедической помощи, методики развития речи, разработанные для детей, не имеющих расстройств аутистического спектра, чаще всего оказываются малоэффективными или не приводят к желаемым результатам.

Традиционно в логопедии и логопсихологии при изучении различной речевой патологии говорят только о психомоторной базе речи, о состоянии речезыковой системы. И только изучая структуру речевого дефекта и механизм нарушения речи у лиц с заиканием, Р. Е. Левина и ее последователи акцентируют внимание на состоянии речевого поведения.

Если рассматривать коммуникацию с помощью речи у детей и взрослых, не имеющих РАС, то начиная с ранних этапов онтогенеза можно выделить спонтанное становление следующих коммуникативно-поведенческих реакций. В связи с тем что эти коммуникативно-поведенческие реакции в дальнейшем будут обеспечивать эффективное речевое общение ребенка, помогая освоить речезыковые единицы, мы можем объединить их, используя понятие «коммуникативно-поведенческая база речи». К ней относятся следующие проявления поведенческих реакций:

– **инициативность спонтанной коммуникации**, под которой мы будем подразумевать спонтанное инициирование ребенком коммуникативного акта доступными ему средствами с целью реализации основных функций вербального поведения; такая инициативность начинается очень рано. Можно предположить, что дифференциация младенческих криков, по которым родитель распознает необходимое состояние ребенка, является базой для формирования инициативности коммуникации. Такое поддержание взрослым поведения ребенка, наряду с формирующимися в первые месяцы жизни физиологическими возможностями коммуникации – визуальное выделение взрослого из фона, фиксация взгляда на лице взрослого, мимические движения – формирует у ребенка первичную диаду, необходимую для коммуникации: единство взгляда и голосоподачи, а также мимическое сопровождение акта коммуникации.

– **фиксация взгляда на лице взрослого и прослеживание за его перемещением**, увеличение активности в ответ на голос взрослого и взаимодействие с ним способствует становлению у ребенка ориентировки на коммуникативного партнера.

– **становление доязыковых средств коммуникации – единство взгляда, голосоподачи и артикуляции**, а в дальнейшем и **жеста** – та коммуникативно-поведенческая реакция, которая обеспечивает ребенку будущее освоение речи как средства общения. Ребенок фиксирует взгляд на лице взрослого и начинает пользоваться артикуляционно-голосовыми возможностями, возможностями рук, которыми ребенок исследует и взрослого, и ближайшие к рукам

объекты. Близкие взрослые в ответ на такое поведение ребенка активно поддерживают акт коммуникации, что еще больше вызывает у ребенка активное оживленное использование своих возможностей.

– **настойчивость в коммуникации** проявляется также на ранних этапах онтогенеза, развиваясь в дальнейшем в настойчивое стремление получить от взрослого коммуникативную реакцию, получить внимание и общение. Ребенок активно привлекает внимание близкого взрослого к интересному объекту, активно вовлекает взрослого в свою деятельность, активно пытается привлечь внимание взрослого, если взрослый занят и не реагирует на коммуникативное поведение ребенка, либо ребенок инициативно обращается к другому взрослому.

– **поддержание коммуникации** также активно развивается на ранних этапах онтогенеза ребенка, не имеющего РАС. Проявляется в устойчивой коммуникации в течение продолжительного времени, когда ребенок уже на первом году жизни в ответ на одобрительную реакцию взрослого хохочет, гримасничает, продолжает делать то, что развеселило взрослого. Например, такое развитие коммуникативно-поведенческой базы речи проявляется тогда, когда ребенок активно бросает игрушку из кроватки (коляски и т.п.) и настойчиво взглядом, жестом и вокализацией просит поднять эти игрушки обратно. После чего снова их бросает и снова просит поднять. В дальнейшем такие реакции развиваются в поддержание коммуникации с учетом поведенческой реакции коммуникативного партнера.

Коммуникативно-поведенческая база речи имеет огромное значение в формировании ориентировки на коммуникативного партнера, в становлении социально одобряемых способов коммуникации, в становлении одобряемых топографий коммуникативного поведения. Это позволяет ребенку иметь возможность не только спонтанного становления вербальных оперантов, не только возможность осуществления общения, с помощью которого ребенок достигает определенных целей, но и получить средство овладения речезыковыми единицами, в конечном счете, средство формирования речезыковой системы.

В настоящее время имеется огромное количество исследований состояния вербального поведения у лиц с РАС, исследований механизма формирования разных вербальных оперантов у детей с РАС. Так, E. Carr, M. H. Charlop, E. Kologinsky, M. G. Thibodeau, J. E. Trasowech, L. Shreibman и другие, изучая спонтанность использования речи детьми с РАС, показали, что использование специально подобранных процедур обучения увеличивает спонтанность речи детей. Эти авторы в своих работах исследовали разные

топографии спонтанного коммуникативного поведения, различные ситуации, в которых проявлялась инициативность речи детей, все они подчеркивают, что инициативная спонтанность речи, ориентировка на коммуникативного партнера у детей с РАС значительно затруднены, самостоятельно развиваются дефицитарно и требуют обучения. Также они доказали, что специальное обучение спонтанности коммуникации является успешным, что открывает дальнейшие возможности овладения этими детьми речевой коммуникацией.

Наши наблюдения за 64 детьми с РАС в возрасте от 2 лет 8 месяцев до 9 лет 3 месяцев показали, что у этих детей с РАС языковые средства общения спонтанно либо не формируются, либо формируются искаженно. В онтогенезе у нейротипичного ребенка языковые 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. Только у трех мальчиков с диагностированным синдромом Аспергера (в возрасте 2 г. 8 мес.; 5 лет 5 мес.; 8 лет 3 мес.) языковые 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. Из 64 детей у 24 в ходе наблюдений отмечено использование слов, звуков, звукоподражаний как в виде эхоталий, так и ситуативно. Однако подкрепление такой вербальной продукции детей происходило в 60% наблюдаемых случаев только со стороны родителей, а в 40% случаев продуцирования ребенком таких речевых средств не было подкрепления даже от них.

Анализируя исследования различных авторов, М. Ю. Веденина, О. С. Никольская констатируют, что у детей с РАС имеются специфические затруднения в овладении невербальными и вербальными знаковыми средствами коммуникации, что связано не столько с затрудненностью распознавания социальных знаков и стимулов, сколько с особенностями структурирования информации ребенком с РАС. Они подчеркивают, что многими исследователями не выявлены специфические трудности развития фонематического слуха или структурирования предложений, связывая сложности формулирования с затрудненностью формирования семантических отношений языковых единиц. Необходимо отметить, что наибольшее число этих исследований про-

водилось на материале английского языка, где более строгая структура фразы, нежели в русском языке. Исследования А. В. Костюк и Д. Д. Соловьевой показали, что при овладении родным русским языком у ребенка с РАС имеется проблема понимания и использования в речи глубинной синтаксической структуры фразы и поверхностных синтаксических структур, что объясняется другим структурированием речевых единиц и затрудненностью анализа речевых языкового потока ребенком с РАС. В основе этого анализа лежит развитие речевого слуха. Кроме того, известно, что дети с РАС затрудняются в формировании навыков речеслухового внимания, что также отражается на специфике становления речевого слуха, речевых языкового анализа, и в целом – на формировании речевых языковой системы.

В связи с необходимостью планирования и осуществления работы по формированию речевых языковой системы у детей с РАС, формирования речи как средства общения, оправдано будет изучение имеющихся исследований не только особенностей вербального поведения этих детей, но и базы для становления их речевых языковой системы. Это позволит подробнее изучить механизм нарушения речевого развития у этих детей.

В настоящее время установлено, что у лиц с РАС наблюдаются специфические особенности функционирования структур не только центральной нервной системы, но и других систем организма, что вызывает, в первую очередь, разнообразные сочетания состояния перцептивной сферы, которые затрудняют освоение общественного опыта, в том числе с помощью речевой деятельности как средства коммуникации.

Таким образом, мы можем предположить, что одним из центральных звеньев в механизме нарушения процесса становления речевых языковой системы у детей с РАС являются сложности распознавания центральной нервной системой этих детей многочисленных сигналов, поступающих от органов чувств, что влечет затруднения формирования социально одобряемого реагирования на раздражители, предоставляемые ребенку окружающими его людьми и окружающей его средой. Согласно законам поведения [1], отсутствие подкрепления не дает формироваться необходимым для овладения общением поведенческим реакциям не только у детей с РАС, но и окружающих их людей (в том числе, родителей), что подтверждают изложенные в предыдущих публикациях наши наблюдения за реакцией родителей на вербальную продукцию детей [3]. Однако только поведенческими особенностями детей с РАС невозможно объяснить такое своеобразие в раз-

витии речи этих детей, как наличие оральных, вокальных, вербальных аутостимуляций, которые проявляются не только в вокальной или вербальной продукции, но и в частом жевании, кусании предметов различной твердости и текстуры и т.д.

Кроме того, при несвоевременном развитии речи как средства общения у детей с различными нарушениями развития наблюдаются затруднения в формировании кинестических и кинестетических ощущений от органов артикуляции, что вторично препятствует полноценному формированию артикуляторной базы для произнесения звуков речи, что без специального обучения может препятствовать формированию системы фонем родного языка. Кроме того, это отрицательно сказывается не только на отборе языковых средств, но и на реализации программы устного высказывания с помощью этих звуков последовательного связного высказывания. Таким образом, можно предполагать, что у детей с РАС наряду с поведенческой базой в специальном исследовании нуждается и моторная база речи.

Традиционно в логопедии при изучении различной речевой патологии выделяются моторная и психологическая база речи. Чаще всего исследователи говорят о

психомоторной базе речи, однако, рассматривая специфическое формирование речевой системы у детей с РАС и учитывая разнообразные нарушения моторной сферы, а также психологической базы речи у этой категории детей, необходимо разделить эти понятия. Кроме того, при исследовании моторной базы речи у детей с РАС невозможно не учитывать особенности сформированности различного рода чувствительности (кожной, вибрационной, кинестетической и т.п.), так как недостаточность различного рода ощущений препятствует овладению произвольными движениями. Таким образом, под моторной базой речи у детей с РАС мы будем понимать особенности общей и речевой моторики у этих детей, а также особенности различных видов чувствительности, сочетание которых влияет на становление моторики.

Таким образом, в основе механизма нарушения речевого развития у детей с РАС лежит специфическая дефицитарность становления триединства моторной, перцептивной и коммуникативно-поведенческой базы речи. Такая дефицитарность не дает ребенку с РАС спонтанно осваивать речь как способ формирования речевой системы и способ общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ковшиков В. А., Глухов В. П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. – М.: АСТ, АСТ-РЕЛЬ, 2007.
2. Купер Дж. О., Херон Т. Э., Хьюард У. Д. Прикладной анализ поведения. – М.: Практика, 2016.
3. Лурия А. Р. Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1979.
4. Никольская О. С., Веденина М. Ю. Особенности психического развития детей с аутизмом [Электронный ресурс] // Альманах ИКП РАО. – 2014. – № 18. – Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/osobennosti-psiicheskogo-razvitiya-detej-s-146>.
5. Сухорукова И., Костюк А. В. Использование методов прямого наблюдения для определения начального уровня коммуникативных навыков ребенка с расстройством аутистического спектра // Сибирский вестник специального образования. 2016. – № 1–2 (16–17).
6. Ушакова Т. Н. О механизмах вербальных процессов человека // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2009. – Т. 6. – № 1. – С. 99–113.
7. Carr E., Kologinsky E. Acquisition of sign language by autistic children: II. Spontaneity and generalization of effects [Electronic resource] // Journal of Applied Behavior Analysis. – 1983. – № 16. – P. 297–314. – Mode of access: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1307888/pdf/jaba00037-0049.pdf>.
8. Charlop M. H., Milstein J. P. Teaching autistic children conversational speech using video modeling [Electronic resource] // Journal of applied behavior analysis. – 1989. – № 22 (3). – P. 275–285. – Mode of access: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1286179/>.
9. Charlop M. H., Shreibman L., Thibodeau M. G. Increasing spontaneous verbal responding in autistic children using a time delay procedure [Electronic resource] // Journal of applied behavior analysis. – 1985. – № 18. – P. 155–166. – Mode of access: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1308002/pdf/jaba00028-0057.pdf>.
10. Charlop M. H., Trasowech J. E. Increasing autistic children's daily spontaneous speech [Electronic resource] // Journal of applied behavior analysis. – 1991. – № 24 (4) – P. 747–761. – Mode of access: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1279632/pdf/jaba00022-0152.pdf>.

REFERENCES

1. Kovshikov V. A., Glukhov V. P. Psicholingvistika. Teoriya rechevoy deyatel'nosti. – M.: AST, ASTREL", 2007.
2. Kuper Dzh. O., Kheron T. E., Kh'yuard U. D. Prikladnoy analiz povedeniya. – M.: Praktika, 2016.
3. Luriya A. R. Yazyk i soznanie / pod red. E. D. Khomskoy. – M.: Izd-vo Mosk. gos. un-ta, 1979.
4. Nikol'skaya O. S., Vedenina M. Yu. Osobennosti psikhicheskogo razvitiya detey s autizmom [Elektronnyy resurs] // Al'manakh IKP RAO. – 2014. – № 18. – Rezhim dostupa: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/osobennosti-psiicheskogo-razvitiya-detej-s-146>.
5. Sukhorukova I., Kostyuk A. V. Ispol'zovanie metodov pryamogo nablyudeniya dlya opredeleniya na-

chal'nogo urovnya kommunikativnykh navykov rebenka s rasstroystvom autisticheskogo spektra // Sibirskiy vestnik spetsial'nogo obrazovaniya. – 2016. – № 1–2 (16–17).

6. Ushakova T. N. O mekhanizmax verbal'nykh protsessov cheloveka // Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki. – 2009. – Т. 6. – № 1. – С. 99–113.

7. Carr E., Kologinsky E. Acquisition of sign language by autistic children: II. Spontaneity and generalization of effects [Electronic resource] // Journal of Applied Behavior Analysis. – 1983. – № 16. – P. 297–314. – Mode of access: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1307888/pdf/jaba00037-0049.pdf>.

8. Charlop M. H., Milstein J. P. Teaching autistic children conversational speech using video modeling [Electronic resource] // Journal of applied behavior analysis. – 1989. – № 22 (3). – P. 275–285. – Mode of access: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1286179/>.

9. Charlop M. H., Shreibman L., Thibodeau M. G. Increasing spontaneous verbal responding in autistic children using a time delay procedure [Electronic resource] // Journal of applied behavior analysis. – 1985. – № 18. – P. 155–166. – Mode of access: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1308002/pdf/jaba00028-0057.pdf>.

10. Charlop M. H., Trasowech J. E. Increasing autistic children's daily spontaneous speech [Electronic resource] // Journal of applied behavior analysis. – 1991. – № 24 (4) – P. 747–761. – Mode of access: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1279632/pdf/jaba00022-0152.pdf>.

Токарская Людмила Валерьевна,

кандидат психологических наук, доцент, Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, ул. Ленина, 51, каб. 230; e-mail: lyudmil@mail.ru, 8(906)807-97-64.

Лаврова Мария Александровна,

младший научный сотрудник, Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, ул. Ленина, 51, каб. 230; e-mail: ml2002@yandex.ru.

Лазаускене Зоя Сергеевна,

лаборант, Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, ул. Ленина, 51, каб. 230; e-mail: trij@mail.ru.

**ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ НЕЙРОКОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ
И СПЕЦИФИКИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
ПРИ СЕМЕЙНОМ РИСКЕ РАССТРОЙСТВ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС)
И СИНДРОМА ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ (СДВГ)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: нейрокогнитивное развитие; расстройства аутистического спектра; синдром дефицита внимания и гиперактивности; детско-родительское взаимодействие; детско-родительские отношения; семейное воспитание; сенсомоторное развитие.

АННОТАЦИЯ. Ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), наличие особых образовательных потребностей являются одними из актуальных и серьезных проблем общества. В последние годы неуклонно растет количество детей с ОВЗ, не снижается количество детей, страдающих хроническими заболеваниями и имеющих инвалидность. Очевидно, при грамотном психолого-педагогическом сопровождении детей с рисками нейрокогнитивного развития можно серьезно снизить действие повреждающего фактора и в значительной степени восстановить ребенка.

Детско-родительское взаимодействие рассматривается как фактор риска или предупреждения развития осложнений при ряде патологий, способных впоследствии повлиять на формирование сенсомоторных и когнитивных функций, основы которых закладываются в период младенчества.

В исследовании приняли участие дети, имеющие семейный риск по возникновению расстройств аутистического спектра (РАС) и синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), а также типично развивающиеся дети. По результатам двухфакторного дисперсионного анализа данных методики Parent-child interaction такие особенности взаимодействия родителя, как «Поддержка взаимодействия» и «Директивность» влияют не только на поведение, социально-эмоциональные навыки, но и на моторное развитие детей, имеющих семейный риск развития РАС/СДВГ. С помощью опросника МакАртура выявлена крайняя разнородность в речевом развитии детей, принимавших участие в исследовании, и значительно меньший пассивный словарный запас у детей с семейным риском РАС/СДВГ. Среди родителей, чьи дети принимали участие в исследовании, были выделены две группы: те, у кого сформировалось субъективное мнение о недостаточном развитии речи ребенка; и те, кто проявляет недостаточное внимание к развитию речи ребенка в раннем возрасте. Полученные в ходе исследования данные могут быть использованы для создания программы, направленной на коррекцию детско-родительских отношений и обучение родителей навыкам эффективного взаимодействия с детьми для предупреждения и снижения отклонений в сенсорной и когнитивной сферах, что в конечном итоге будет способствовать уменьшению количества детей с ограниченными возможностями здоровья, их социальной адаптации и интеграции в общество.

Lavrova Maria Aleksandrovna,

Junior Research Officer, Ural Federal University n.a. B.N.Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Lazauskene Zoya Sergeevna,

Laboratory Assistant, Ural Federal University n.a. B.N.Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Tokarskaya Lyudmila Valerievna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Ural Federal University n.a. B.N.Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

**THE STUDY OF NEURO-COGNITIVE DEVELOPMENT AND SPECIFICS OF CHILD-PARENT
COOPERATION IN CASE OF GENETIC RISK OF AUTISM AND ADHD IN THE FAMILY**

KEYWORDS: neurocognitive development; autistic spectrum disorders; syndrome of attention deficit and hyperactivity disorder; ADHD; parent-child interaction; parent-child relations; relations within the family; sensomotor development.

ABSTRACT. Health limitations and special educational needs are one of the most important issues in the modern society. The number of children with health limitation is growing year by year, as well as the number of children with chronic illnesses and disabilities. It is obvious that proper psychological and pedagogical assistance to children with neuro-cognitive developmental risk may reduce the negative consequences and rehabilitate the child.

Child-parent cooperation is a risk reducing factor or a means to prevent complications of some disorders that may in future influence formation of sensor, motor and cognitive functions negatively. Children with a genetic risk of autism or ADHD took part in this research, as well as typically developing children. The results

of the two-phase dispersive analysis of the method Parent-child Interaction prove that "Support of cooperation" and "Directivity" influence both behavior and socio-emotional skills and motor development of children with the genetic risk of autism or ADHD. McArthur's questionnaire helped to reveal diversity of speech development of children taking part in this research; passive word stock of children with genetic risk of autism and ADHD is much smaller. All the parents who took part in the research may be divided into two groups: those who think that their child suffers from underdevelopment of speech; and those who pay little attention to speech development of children. The data acquired in the research may be used to develop a program aimed at correction of child-parent relations and teaching parents effective cooperation with their children to prevent or reduce the risk of sensor and cognitive sphere disorders. This program will help to reduce the number of children with health limitations or make adaptation of such children to the society easier.

В настоящее время наблюдается увеличение числа лиц с синдромом дефицита внимания и гиперактивности и расстройствами аутистического спектра. Так, количество лиц с РАС в мире и России достигает 1,5%, а по некоторым данным наблюдается у 1 из 68 детей [17].

Исследование причин расстройств аутистического спектра привлекает внимание большого количества специалистов. Причины возникновения РАС рассматривают в контексте мультифакторной теории: идет поиск генов-кандидатов; изучаются особенности их экспрессии; варианты функционирования центральной нервной и иммунной систем; исследуется влияние среды и т.д. [1; 6; 13; 20]. Кроме того, в настоящее время делаются попытки выявить связь между расстройствами аутистического спектра и СДВГ. При этом одним из факторов риска развития РАС считают особенности детско-родительского взаимодействия. Существующие мета-анализы описывают связь поведения родителей с проявлением СДВГ-симптомов у детей [15].

К настоящему времени накоплен большой корпус работ по вопросам ранней диагностики и коррекции различных нарушений у детей [4; 5; 9 и др.].

Дети с РАС и СДВГ испытывают выраженные трудности в адаптации не только к системе образования и воспитания, но и к миру в целом. Для того чтобы помочь им, необходимо исследовать и понять механизмы и причины различных нарушений, особенности развития при них; определить способы оказания эффективной междисциплинарной помощи как детям, так и их родителям. Безусловно, при своевременном и грамотном психолого-педагогическом сопровождении детей с рисками РАС и СДВГ можно серьезно снизить действие повреждающего фактора и в значительной степени восстановить ребенка.

При этом семья является одним из важнейших феноменов, сопровождающих человека в течение всей его жизни, а в развитии ребенка детско-родительскому взаимодействию и отношениям отводится основополагающая роль. Именно родители про-

водят с ребенком раннего возраста большую часть времени, они изначально обеспечивают комфортное с психологической и физиологической точки зрения жизнеобеспечение ребенка, занимаются его развитием. И это первенство в воспитании и развитии, а зачастую – коррекции, сохраняется за родителями до конца всего периода дошкольного детства.

Отечественные и зарубежные исследования подчеркивают значимость роли раннего социально-эмоционального окружения для развития ребенка. Так, Р. Ж. Мухамедрахимов [7] указывает на такой важный компонент взаимодействия взрослого и ребенка, как привязанность. Он считает, что если окружение ребенка соответствует его потребностям и у него есть возможность общаться с эмоционально доступным, чувствительным и стабильным близким человеком, а также формировать с ним отношения привязанности – это будет благотворно влиять на все направления развития ребенка. Выявляется значимая связь между ускоренным развитием ребенка и уровнем привязанности матери [8], а также между количеством времени, которое уделяет мама ребенку и его моторным развитием [23].

Важным является не только влияние взрослого на ребенка, но и наоборот. Так, выявлено, что коммуникативные трудности детей с РАС, а именно сложности в регулировании совместного внимания, побуждают взрослого увеличивать обычную коммуникацию через буквальные, объект-ориентированные действия [11].

Кроме того, существуют данные, что особенности детско-родительского взаимодействия могут выступать предиктором более развитых поведенческих навыков (например, уровень синхронизации матери при взаимодействии с ребенком двух лет влияет на уровень экспрессивной речи ребенка через 1, 10, 16 лет) [22].

Детско-родительское взаимодействие, таким образом, не является причиной возникновения атипичного развития ребенка, но, вероятно, может выступать фактором риска и утяжеления или, наоборот, факто-

ром защиты и смягчения проявления ряда поведенческих, эмоциональных, когнитивных особенностей таких детей [1].

Тем не менее, необходимо отметить, что характеристики раннего детско-родительского взаимодействия как фактора, влияющего на раннее когнитивное и сенсомоторное развитие детей с рисками нейрокогнитивного развития, остаются недостаточно изученными. Исследований влияния детско-родительского взаимодействия на раннее развитие детей с ОВЗ, в частности младенцев с риском появления расстройств аутистического спектра, крайне недостаточно. В представленных работах прослеживается разнородность в дизайне и методических подходах: число испытуемых редко превышает двадцать человек; используется видеонаблюдение с субъективной трактовкой результатов и различные шкалы кодирования, что существенно затрудняет процесс сопоставления и обобщения результатов, экстраполяции их на общую популяцию детей раннего возраста с риском атипичного развития.

Проведенное исследование было направлено на решение следующих задач:

1. Сравнение специфики становления когнитивных и сенсомоторных функций у типично развивающихся младенцев и младенцев с нейрокогнитивными рисками в зависимости от социально-эмоционального окружения с целью выявления ранних особенностей взаимодействия, предвосхищающих возникновение психических и поведенческих нарушений.

2. Выявление особенностей привязанности и специфики взаимодействия как факторов когнитивного и сенсомоторного развития ребенка для описания в дальнейшем наиболее эффективных типов взаимодействия с родителями.

3. Создание условий для лонгитюдного изучения особенностей развития детей, принявших участие в исследовании, с целью выявления долговременного влияния рисков когнитивного и сенсомоторного развития (РАС и СДВГ) на развитие психики и поведения, освоение школьной программы, эмоционально-мотивационную и коммуникативную сферу этих детей (повторные скрининги планируются по достижению детьми шести и десяти лет).

Исследование влияния детско-родительского взаимодействия на когнитивное и сенсомоторное развитие детей с семейным риском РАС и СДВГ в сравнении с нормативно развивающимися детьми (родившимися в срок и не имеющими неврологических отклонений в развитии того же возраста). В первую группу включались дети, если их старшие сиблинги имеют подтвер-

жденный диагноз РАС или СДВГ, так как примерно 2% сиблингов детей с РАС имеют аутизм, что в 50 раз превышает уровень в обычной популяции [3; 14], а риск развития СДВГ при наличии этого диагноза у старшего сиблинга повышается до 60% [19]. Испытуемые в обеих группах уравниены по полу, социально-экономическому и культурному статусу семьи.

Ограничениями данного исследования выступают небольшой объем выборки, анализ только одного возрастного среза и объединение в группу атипичного развития двух категорий: риск РАС и риск СДВГ. Небольшой объем группы обусловлен прежде всего крайне редким выявлением в младенческом возрасте предпосылок РАС и СДВГ, которые могли бы привлечь родителей к участию в исследовании (как правило, они еще не отмечают выраженных трудностей или объясняют их иными факторами); недостаточным пониманием ранних проявлений подобных нарушений у детей со стороны педиатров; а также нежеланием и страхом российских родителей, уже имеющих ребенка с РАС или СДВГ, родить второго ребенка.

В исследовании с использованием *шкалы психомоторного развития детей (Нэнси Бэйли)* и *видеонаблюдения по методике Parent-child interaction* были проанализированы результаты возрастного среза данных двух групп 10-месячных детей. Средний возраст детей в первой группе составил 10,7 месяцев (12 детей, 7 мальчиков и 5 девочек), в нее вошли нормативно развивающиеся дети. Во вторую группу вошли 7 детей с семейным риском РАС/СДВГ: средний возраст – 10,5 месяцев (2 мальчика и 5 девочек).

«Шкала психомоторного развития детей от рождения до 42 месяцев Нэнси Бэйли» (третья редакция, адаптированная для русскоязычной популяции детей) (Bayley Scales of Infant Development Third Edition) использована для изучения *уровня сенсомоторного, когнитивного развития и адаптивного поведения* испытуемых. Сырые данные, полученные в результате тестирования, переводились в шкальные баллы для данного возраста, позволяющие сравнить те или иные аспекты развития ребенка с показателями нормы на текущем этапе развития. Данная шкала является одной из наиболее известных и валидных в диагностике специфики раннего развития детей.

Методика Бэйли состоит из четырех частей, включающих: когнитивную, моторную, поведенческую и анкету по социально-эмоциональным навыкам и адаптивному поведению ребенка. Анкета позволяет определить уровень социально-эмоционального развития ребенка, уровень обработки сенсорной информации;

адаптационные навыки: «Общение», «Здоровье и безопасность», «Досуг», «Уход за собой», «Саморегуляция», «Социальная среда», «Моторика» [2; 12].

Определение особенностей детско-родительского взаимодействия проводилось с помощью анализа результатов видеонаблюдения взаимодействия взрослого и ребенка (РСИ) (в настоящее время эта процедура является одним из наиболее распространенных методов изучения детско-родительского взаимодействия), которое проводилось по протоколу с использованием шкал кодирования (*Social interaction rating Scale*). Шкала SIRS позволяет оценить поведение родителя по характеристикам: «Проявления эмоциональности», «Поддержание взаимодействия», «Директивность», «Отзывчивость», «Инициативность», «Участие», общую оценку оптимальности взаимодействия. Преимуществами кодирования с помощью шкалы SIRS выступает то, что оно описывает конкретное поведение родителя, которому можно обучить в ходе тренингов. Что, в свою очередь, даже несмотря на ряд особенностей, выявленных у родителей, воспитывающих детей с РАС, будет способствовать более гармоничному развитию детей [18].

Процедура взаимодействия представляет собой два этапа: свободная игра без игрушек (5 минут) и с игрушками (10 минут). Набор игрушек включает: игрушку для ролевой игры (телефон на шнурочке), развивающую игрушку, книжку, игру для конструирования (кубики), вращающийся объект (юла), куклу, игрушку-животное.

Родителя просят взаимодействовать с ребенком естественно, как он обычно играет с ним, в специально оснащенной, комфортном помещении с видеокамерами разных ракурсов, записывающих звук в том числе.

Видеозаписи анализировались двумя психологами, не знающими анамнез ребенка и, соответственно, группу, к которой он относится. Данные сопоставлялись, и расхождение составило не более 10%. В результате был выявлен профиль взаимодействия родителя по шести характеристикам и общая оценка оптимальности взаимодействия. Эти шесть характеристик оцениваются от одного до трех баллов (с шагом в 0,5) по частоте и качеству проявления этой характеристики, что позволяет в дальнейшем объединить родителей в номинальные группы по данному признаку.

Анализ данных с помощью статистического пакета SPSS Statistics показал, что достоверных различий в особенностях родительского поведения в группах нет ни по одному из показателей (так, средний балл

по оптимальности взаимодействия в контрольной группе – $14,8 \pm 1,6$; в экспериментальной группе – $14,7 \pm 1,3$).

При этом статистически достоверно различие у детей в группах по шкале «Моторика» анкеты адаптивного поведения Бэйли: критерий Крускалла-Уоллиса $H=0,049$, $p=.05$ (средний балл для контрольной группы – $40,6 \pm 3,4$; для экспериментальной – $34 \pm 9,2$).

При использовании двухфакторного дисперсионного анализа (группа и поведение родителя) значимыми оказались:

1. Общее развитие моторики (Шкалы развития Бэйли) зависит от шкалы «Директивность» (SIRS): $F=22.8$ ($p=.017$). Более высокая директивность родителя ребенка с риском РАС/СДВГ определяет более высокий уровень моторных навыков ребенка. Директивность предполагает степень, с которой родитель дает команды и направляет внимание ребенка.

2. Шкала «Общение» (анкета адаптивного поведения Бэйли) зависит от шкалы «Поддержка взаимодействия» (SIRS): $F=12,3$ ($p=.017$): при более низкой поддержке взаимодействия родителя отмечается более низкий уровень коммуникации ребенка. Поддержание взаимодействия предполагает степень и успешность, с которой родитель помогает ребенку в использовании предметов.

Таким образом, детско-родительское взаимодействие может рассматриваться как фактор поддержки когнитивного, моторного и эмоционального развития или осложнений при риске атипичного развития ребенка.

Для исследования уровня речевого развития использовался МакАртуровский тест коммуникативного развития детей раннего возраста («The MacArthur Communicative Development Inventory» (MacArthur CDI)), представляющий собой родительский опросник, адаптированный почти для сорока языков мира.

Русскоязычная версия содержит два вида опросников, сохраняющих общую структуру с оригиналом, подачу информации и формы оценивания результата (вопросы к родителям сгруппированы в сходные разделы; представлены детские речевые инновации):

1. «Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и жесты» (для детей от 8 месяцев до 1,5 лет включительно); оценивается пассивный словарный запас, звукоподражание, понимание и говорение, жесты и действия.

2. «Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и предложения» (для детей от 1,6 до 3 лет); оценивается уровень пассивного и активного словаря; наличие первичной фразовой речи,

включающей двухсловные и многословные высказывания; морфология и синтаксис.

Данный тест отражает когнитивистский подход к развитию речи ребенка, разделяемый и онтолингвистами, работавшими над созданием его русифицированной версии, согласно которому когнитивное развитие проходит свои стадии и имеет свои закономерности, единые для всех (во всяком случае, европейских) детей, что отражается на развитии коммуникативного поведения, в том числе и на развитии речи. В связи с этим при адаптации опросника произведены только изменения, связанные с культурологическими и языковыми различиями.

Родитель в течение нескольких дней отмечает в специальном бланке свои наблюдения за ребенком. Результаты опросника сопоставляются с возрастными нормативами. Для определения того, какому возрасту соответствует развитие того или иного навыка у ребенка, сопоставляется количество заполненных для него пунктов из опросника с количеством пунктов в норме (набор пунктов, характерный для 50% детей конкретного возраста). Данное сопоставление позволяет выявить уровень развития ребенка в отношении данного навыка и сравнить его с паспортным возрастом ребенка на момент заполнения опросника.

Исследования указывают, что уже в конце первого года жизни родители замечают особенности речевого развития детей с риском РАС: запаздывание или отсутствие гуления, его обедненность или отсутствие интонации и имитационных жестов, их скудность; использование первых слов не по назначению [10; 21].

Таким образом, родитель является носителем богатой, разносторонней информации о речевом и коммуникативном развитии своего ребенка, при этом опросник МакАртура дает возможность проанализировать и структурировать эту информацию, отмечая различные аспекты индивидуального развития ребенка в возрасте от 8 до 36 месяцев, позволяя, в свою очередь, родителю в кооперации со специалистом (педиатр, невролог, психиатр, учитель-логопед, учитель-дефектолог) делать прогноз о ближайшем речевом развитии ребенка, предвидеть дефициты и отставания, необходимость обращения к узким специалистам и дальнейшей коррекционной работе.

Родители зачастую делают акцент на качестве звукопроизношения как основной характеристике речевого развития, однако словарь, лексико-грамматический строй и просодическая сторона упускаются ими из виду. Формирование речи начинается задолго до проявления первых слов ребенка, огромное значение имеет пассивный сло-

варный запас, формирующийся до года, важно окружение ребенка, дающее ему этот запас и толчок для развития активной речи. Структура опросника позволяет увидеть наименее заполненные группы слов или их отсутствие, которым не уделяется достаточное внимание (например, «признаки», «места, где бывает ребенок», «животные», «время»), что не позволяет, соответственно, скорректировать речевое поведение родителя для развития и обогащения словарного запаса ребенка.

Заполнение опросника позволяет родителям оценить речевое развитие своего ребенка, обратить внимание на его особенности и своевременно обратиться за помощью [22; 16].

Нормы рассчитаны для обоих полов вместе, и отдельно для мальчиков и девочек.

В ходе исследования анализировались данные речевого опросника для детей раннего возраста (слова и жесты) в двух группах. Первая группа включала 24 нормативно развивающихся ребенка в возрасте $13 \pm 2,1$ месяца (15 мальчиков и 9 девочек) – родившиеся в срок и не имеющие неврологических отклонений, органической патологии, хронических заболеваний и др. Вторую группу составили 8 детей ($13 \pm 2,4$ месяца; 3 мальчика и 5 девочек) с семейным риском РАС и СДВГ. Результаты представлены в таблице 1.

Полученные данные свидетельствуют о широком разнообразии особенностей речевого развития детей как с нормативным развитием, так и в ситуации риска отклонений нейрокогнитивного развития. Наблюдается существенное различие в пассивном словарном запасе двух групп.

Среди родителей, чьи дети принимали участие в исследовании, можно выделить две группы:

1. У одной группы родителей существует субъективное мнение о недостаточном развитии речи ребенка по отдельным особенностям (например, до года ребенок не лепечет, имеет ограниченный активный словарный запас, эхолалии), которая становится причиной для излишнего беспокойства. Данный опросник позволяет специалисту продемонстрировать родителю границы нормы с учетом возрастных и половых различий и описать речевое развитие ребенка в комплексе и, соответственно, при необходимости уменьшить родительскую тревогу.

2. У другой группы родителей проявляется недостаточное внимание к развитию речи ребенка в раннем возрасте, что может при наличии ряда тревожных симптомов привести к отставанию и устойчивому дефициту речевого развития. В дальнейшем несвоевременная диагностика по-

требует дополнительной коррекционной работы. Родители данной группы считают, что речь установится самостоятельно и нет необходимости в дополнительном взаимодействии с ребенком. Родители, чьи дети попадают в нижнюю границу нормы или оказываются ниже ее, впервые слышат про

важность коммуникативных жестов, необходимость использования потешек, песенок, чтения детских книжек с ребенком, ошибочно полагая, что после трех лет ребенок заговорит и этот тревожный комплекс самостоятельно исчезнет.

Таблица 1

Данные опросника МакАртур «Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и жесты» (для детей от 8 месяцев до 1,5 лет)

	Пассивный словарный запас (среднее значение ± стандартное отклонение)	Активный словарный запас	Понимание фраз	Коммуникативные жесты
Первая группа	178 ± 85 слов	10 ± 8 слов	19 ± 5 фраз	24±13 жестов
Вторая группа	98 ± 72 слова	7 ± 7 слов	16 ± 6 фраз	22 ± 9 жестов
Значение U	.033*	.404	.100	.564

*Различия достоверны (уровень значимости .05)

Таким образом, данное исследование позволяет внести вклад в решение задачи изучения особенностей нейрокогнитивного развития и влияния детско-родительских отношений на раннее развитие ребенка, что, в свою очередь, сможет привести к появлению более эффективных методов коррекции поведенческих и сенсомоторных нарушений у детей с риском атипичного развития. Следовательно, помогая родителям выстраивать свое поведение и развивая их родительские компетенции, мы можем смягчить многие поведенческие симптомы и гармонизировать развитие ребенка. Ведь каким бы мощным не было медицинское вмешательство и эффективными – лекарственные препараты, родители могут внести существенный и не менее значительный вклад в развитие ребенка и коррекцию имеющихся у него нарушений.

На основе полученных данных запланирована серия тренинговых занятий для родителей, направленных на повышение психолого-педагогической компетентности в отношении направлений взаимодействия и развития детей. Акцент в тренингах для родителей детей с семейным риском

РАС/СДВГ планируется сделать на формировании и развитии таких коммуникационных поведенческих навыков, как «Поддержка взаимодействия» (умение продемонстрировать назначение игрушки соответственно возрасту, поддержать игру ребенка) и «Директивность» (умение направлять и поддерживать внимание ребенка). Реализация занятий будет осуществляться для родителей, чьи дети принимали участие в исследовании, однако в дальнейшем разработанная и апробированная программа тренингов будет доступна и другим специалистам для расширения географии использования.

Кроме того, необходимо продолжать накапливать экспериментальные данные для дальнейшего статистического и качественного анализа на различных выборках испытуемых.

Данная работа будет иметь весомое социальное значение, поскольку одной из приоритетных задач на уровне всего мирового сообщества является сохранение и укрепление здоровья детей, снижение уровня детской инвалидности, уменьшение количества «неуспешных» в академическом и социальном планах детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградова К. Н. Этиология расстройств аутистического спектра // Современная зарубежная психология. – 2014. – № 4. – С. 112–131.
2. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом. – Теревинф, 2017. – 512 с.
3. Детский аутизм: диагностика и коррекция : учеб. пособие для студ. выс. и сред. пед., психол. и мед. учеб. заведений / Е. С. Иванов, Л. Н. Демьянчук, Р. В. Демьянчук. – СПб. : Дидактика Плюс, 2004. – 80 с.
4. Лазуренко С. Б. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего возраста с высоким риском нарушения психического развития в педиатрической практике : дис. ... д-ра пед. наук. – М. : Институт коррекционной педагогики Российской академии образования, 2014. – 351 с.
5. Лазуренко С. Б. Особенности формирования психики у младенцев с нарушением здоровья различной этиологии // Российский педиатрический журнал. – 2015. – Т. 18. – № 1. – С. 4–9.
6. Лебединский В. В. Психофизиологические закономерности нормального и аномального развития // Психология аномального развития ребенка : хрестоматия : в 2 т. / ред. В. В. Лебединский, М. К. Бардышевская. – М. : ЧеРо: Высш. шк. : Изд-во МГУ, 2002. – Т. II. – 818 с.

7. Мухамедрахимов Р. Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2001. – 288 с.
8. Николаева Е. И., Баркова А. Р. Вариабельность психологического и физического развития детей первого года жизни и психологические особенности их матерей // Материалы V Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием «Здоровье и образ жизни учащихся в современных условиях: взгляд врача и педагога» (Посвящается дню учителя). – СПб.: Символ, 2015. – С. 122–126.
9. Стребелева Е. А., Мишина Г. А. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста: пособие для учителя-дефектолога – М.: ВЛАДОС., 2010. – 143 с.
10. Филиппова Н. В., Петелева Е. А., Барыльник Ю. Б. Исследование коммуникативных способностей и лексики у детей с ранним детским аутизмом // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2014. – Т. 7. – № 3. – С. 72–84.
11. Adamson L. B., McArthur D. et al. Autism and joint attention: Young children's responses to maternal bids // *Applied Developmental Psychology*. – 2001. – № 22. – P. 439–453.
12. Bayley-III Clinical use and interpretation / L. G. Weiss, T. Oakland, G. Aylward. – Elsevier Inc, 2010. – 240 p.
13. Dawson G. Early behavioral intervention, brain plasticity, and the prevention of autism spectrum disorder // *Development and Psychopathology*. – 2008. – № 20. – P. 775–803. – DOI: 10.1017/S0954579408000370.
14. Green J, Wai Wan M, Guiraud J, Holsgrove S, McNally J, Slonims V, Elsabbagh M, Charman T, Pickles A, Johnson M. Intervention for Infants at Risk of Developing Autism: A Case Series // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. – 2013. – № 43. – P. 2502–2514.
15. Joanne L. Park, , Kristen L. Hudc, Charlotte Johnston. Parental ADHD symptoms and parenting behaviors: A meta-analytic review [Electronic resource]. – Mode of access: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.05.003>.
16. Kasari C., Paparella T., Freeman S. Language Outcome in Autism: Randomized Comparison of Joint Attention and Play Interventions // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. – 2008. – Vol. 76. – № 1. – P. 125–137. – DOI: 10.1037/0022-006X.76.1.125.
17. Kim Y., Leventhal B. and Koh Y. Prevalence of autism spectrum disorders in a total population sample // *Am. Journal Psychiatry*. – 2011. – № 168 (9). – P. 904–912.
18. Patterson S. Y, Smith V, Mirenda P. A systematic review of training programs for parents of children with autism spectrum disorders: Single subject contributions // *Autism: The International Journal of Research and Practice*. – 2012. – № 16 (5). – P. 498–522.
19. Schachar R. Genetics of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): Recent Updates and Future Prospects // *Current developmental disorders reports*. – 2014. – № 1. – P. 41–49.
20. Sigman M., Spence S. J., Wang A. T. Autism from developmental and neuropsychological perspectives // *Annual Review of Clinical Psychology*. – 2006. – № 2. – P. 327–355. – DOI 10.1146/annurev.clinpsy.2.022305.095210.
21. Siller M., Sigman M. Modeling Longitudinal Change in the Language Abilities of Children With Autism: Parent Behaviors and Child Characteristics as Predictors of Change // *Developmental Psychology*. – 2008. – Vol. 44. – № 6. – P. 1691–1704. – DOI: 10.1037/a0013771.
22. Siller M., Sigman M. The Behaviors of Parents of Children with Autism Predict the Subsequent Development of Their Children's Communication // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. – 2002. – № 32 (2). – P. 77–89
23. Yi-Chen Chiang, Dai-Chan Lin, Chun-Yang Lee, Meng-Chih Lee Affects of parenting role and parent-child interaction on infant motor development in Taiwan Birth Cohort Study // *Early Human Development*. – 2015. – № 91 (4). – P. 259–264. – DOI: 10.1016/j.earlhumdev.2015.02.005.

REFERENCES

1. Vinogradova K. N. Etiologiya rasstroystv autisticheskogo spektra // *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*. – 2014. – № 4. – S. 112–131.
2. Grinspen S., Uider S. Na ty s autizmom. – Terevinf, 2017. – 512 s.
3. Detskiy autizm: diagnostika i korrektsiya : ucheb. posobie dlya stud. vys. i sred. ped., psikhol. i med. ucheb. zavedeniy / E. S. Ivanov, L. N. Dem'yanchuk, R. V. Dem'yanchuk. – SPb.: Didaktika Plyus, 2004. – 80 s.
4. Lazurenko S. B. Korrektsionno-pedagogicheskaya pomoshch' detyam rannego vozrasta s vysokim riskom narusheniya psikhicheskogo razvitiya v pediatricheskoy praktike : dis. ... d-ra ped. nauk. – M.: Institut korrektsionnoy pedagogiki Rossiyskoy akademii obrazovaniya, 2014. – 351 s.
5. Lazurenko S. B. Osobennosti formirovaniya psikhiki u mladentsev s narusheniem zdorov'ya razlichnoy etiologii // *Rossiyskiy pediatricheskiy zhurnal*. – 2015. – Т. 18. – № 1. – S. 4–9.
6. Lebedinskiy V. V. Psikhofiziologicheskie zakonomernosti normal'nogo i anomal'nogo razvitiya // *Psikhologiya anomal'nogo razvitiya rebenka : khrestomatiya : v 2 t. / red. V. V. Lebedinskiy, M. K. Bardyshevskaya*. – M.: CheRo: Vyssh. shk.: Izd-vo MGU, 2002. – Т. II. – 818 s.
7. Mukhamedrakhimov R. Zh. Mat' i mladenets: psikhologicheskoe vzaimodeystvie. – SPb.: Izd-vo S.-Peterb. un-та, 2001. – 288 s.
8. Nikolaeva E. I., Barkova A. R. Variabel'nost' psikhologicheskogo i fizicheskogo razvitiya detey pervogo goda zhizni i psikhologicheskie osobennosti ikh materey // *Materialy V Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem «Zdorov'e i obraz zhizni uchashchikhsya v sovremennykh usloviyakh: vzglyad vracha i pedagoga» (Posvyashchaetsya dnyu uchitelya)*. – SPb.: Simvol, 2015. – S. 122–126.
9. Strebeleva E. A., Mishina G. A. Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika narusheniy razvitiya detey rannego i doshkol'nogo vozrasta : posobie dlya uchitelya-defektologa – M.: VLADOS., 2010. – 143 s.
10. Filippova N. V., Peteleva E. A., Baryl'nik Yu. B. Issledovanie kommunikativnykh sposobnostey i leksiki u detey s rannim detskim autizmom // *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya*. – 2014. – Т. 7. – № 3. – S. 72–84.

11. Adamson L. B., McArthur D. et al. Autism and joint attention: Young children's responses to maternal bids // *Applied Developmental Psychology*. – 2001. – № 22. – P. 439–453.
12. Bayley-III Clinical use and interpretation / L. G. Weiss, T. Oakland, G. Aylward. – Elsevier Inc, 2010. – 240 p.
13. Dawson G. Early behavioral intervention, brain plasticity, and the prevention of autism spectrum disorder // *Development and Psychopathology*. – 2008. – № 20. – P. 775–803. – DOI: 10.1017/S0954579408000370.
14. Green J, Wai Wan M, Guiraud J, Holsgrove S, McNally J, Slonims V, Elsabbagh M, Charman T, Pickles A, Johnson M. Intervention for Infants at Risk of Developing Autism: A Case Series // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. – 2013. – № 43. – P. 2502–2514.
15. Joanne L. Park, , Kristen L. Hudec, Charlotte Johnston. Parental ADHD symptoms and parenting behaviors: A meta-analytic review [Electronic resource]. – Mode of access: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.05.003>.
16. Kasari C., Paparella T., Freeman S. Language Outcome in Autism: Randomized Comparison of Joint Attention and Play Interventions // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. – 2008. – Vol. 76. – № 1. – P. 125–137. – DOI: 10.1037/0022-006X.76.1.125.
17. Kim Y., Leventhal B. and Koh Y. Prevalence of autism spectrum disorders in a total population sample // *Am. Journal Psychiatry*. – 2011. – № 168 (9). – P. 904–912.
18. Patterson S. Y, Smith V, Mirenda P. A systematic review of training programs for parents of children with autism spectrum disorders: Single subject contributions // *Autism: The International Journal of Research and Practice*. – 2012. – № 16 (5). – P. 498–522.
19. Schachar R. Genetics of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): Recent Up-dates and Future Prospects // *Current developmental disorders reports*. – 2014. – № 1. – P. 41–49.
20. Sigman M., Spence S. J., Wang A. T. Autism from developmental and neuropsychological perspectives // *Annual Review of Clinical Psychology*. – 2006. – № 2. – P. 327–355. – DOI 10.1146/annurev.clinpsy.2.022305.095210.
21. Siller M., Sigman M. Modeling Longitudinal Change in the Language Abilities of Children With Autism: Parent Behaviors and Child Characteristics as Predictors of Change // *Developmental Psychology*. – 2008. – Vol. 44. – № 6. – P. 1691–1704. – DOI: 10.1037/a0013771.
22. Siller M., Sigman M. The Behaviors of Parents of Children with Autism Predict the Subsequent Development of Their Children's Communication // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. – 2002. – № 32 (2). – P. 77–89
23. Yi-Chen Chiang, Dai-Chan Lin, Chun-Yang Lee, Meng-Chih Lee Affects of parenting role and parent-child interaction on infant motor development in Taiwan Birth Cohort Study // *Early Human Development*. – 2015. – № 91 (4). – P. 259–264. – DOI: 10.1016/j.earlhumdev.2015.02.005.

Юдина Татьяна Алексеевна,

аспирант, научный сотрудник, Институт проблем инклюзивного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет; 127051, г. Москва, ул. Сретенка, 29; e-mail: ta.yudina@gmail.com.

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИНКЛЮЗИВНЫХ КЛАССАХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивное образование; инклюзии; ограниченные возможности здоровья; ОВЗ; синдром Дауна, младшие школьники, начальная школа; межличностное взаимодействие.

АННОТАЦИЯ. В статье сделан обзор исследований по проблемам включения детей с ограниченными возможностями здоровья в коллектив сверстников при совместном обучении в начальной школе. Обнаружено противоречие между возрастающим спросом на инклюзивное образование и неготовностью педагогов к деятельности по включению детей с ОВЗ в общеобразовательные классы. В связи с отсутствием опыта, позволяющим включать детей с ОВЗ в группы сверстников с различным уровнем развития, и разработанных технологий как в системе специального образования, так и в системе общего образования, подчеркивается актуальность этой научно-прикладной задачи. Обсуждается роль педагогов в организации совместной деятельности обучающихся инклюзивных классов. Дан анализ результатов эмпирических исследований психолого-педагогических условий включения младших школьников с синдромом Дауна. Для определения компонентов отношения учителей использовались критериально-ориентированное наблюдение (поведенческий компонент), интервью (когнитивный компонент), цветовой тест отношений (эмоциональный компонент). Показано эмпирическое подтверждение связи между социально-психологическим статусом школьников в инклюзивных классах и репертуаром профессиональных действий педагогов. На основе анализа литературы и данных эмпирических исследований сделано заключение, что необходимыми психолого-педагогическими условиями инклюзивного образования младших школьников с синдромом Дауна являются комплексное сопровождение, индивидуальная поддержка, направленная на компенсацию интеллектуальных нарушений в ситуациях взаимодействия со сверстниками, участие включаемых детей в совместной игровой и рекреационной деятельности с одноклассниками, а также в учебной деятельности на уроках.

Yudina Tatiana Alekseevna,

Post-graduate Student, Research Officer, Institute of the Problems of Inclusive Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia.

THE ROLE OF A TEACHER IN TRAINING JUNIOR PUPILS COOPERATION IN INCLUSIVE GROUPS

KEYWORDS: inclusive education; health limitations; Down syndrome; junior pupils; primary school; interpersonal communication.

ABSTRACT. The article gives a review of research works on the issues of inclusion of children with health limitation in the learning process in primary schools. There is a contradiction between a growing demand for inclusive education and little competence of teachers in working with such kids in classes of secondary schools. There is little experience of inclusion of children with health limitations in the groups of typically developing peers; there are few technologies of work in such groups in both special and secondary schools, thus, it is important to solve these problems as soon as possible. The role of teachers in organization of cooperation of pupils in inclusive classes is discussed. The results of empirical research of psycho-pedagogical conditions of inclusion of children with Down syndrome are analysed. To reveal the components of teachers' attitude we used criterion-based monitoring (behavioral component), interview (cognitive component), and color test (emotional component). The presence of interrelations between socio-psychological status of pupils in inclusive classes and the repertoire of professional activity of teachers is proved. Based on literature analysis and the data of empirical tests we made a conclusion that the necessary psycho-pedagogical conditions of inclusive education of children with Down syndrome include complex assistance, individual support to compensate for intellectual disability in cases of communication with peers, participation in games and leisure activities with classmates, as well as learning in class.

В последние годы все больше родителей детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью выбирают инклюзивные образовательные организации для обучения своих детей. Это подтверждено статистикой Министерства образования и науки Российской Федерации. Так если в 2013–2014 уч. г. инклюзивно обучалось 146 729 детей с ОВЗ и инвалидностью, то в 2015–2016 уч. г. – 173 568 детей с ОВЗ и инвалидностью, то есть на 18,3% больше.

Современные исследования [5; 12; 17] показывают, что возможность общения детей с ОВЗ с типично развивающимися сверстниками является одним из основных мотивов родителей при выборе инклюзивных школ. Некоторые родители также полагают, что обучение в инклюзивных школах будет иметь позитивный эффект для социальной инклюзии детей с ОВЗ в долгосрочной перспективе [12; 17]. Поэтому важно, чтобы инклюзивное образование было

сфокусировано не только на академических результатах, но и на социальных и эмоциональных потребностях учащихся [12; 15].

По результатам опросов педагогов [14; 19] выявлено, что их готовность к образовательной и социальной инклюзии детей с ОВЗ связана с тяжестью нарушений: чем легче нарушения у детей, тем выше готовность педагогов работать с ними. При этом наиболее трудными для включения учителям представляются дети с интеллектуальными и эмоциональными нарушениями [6]. Отметим, что по статистике дети с интеллектуальными нарушениями (задержкой психического развития и умственной отсталостью) в настоящее время составляют около 80% от общей численности детей с ОВЗ [3]. Проблема их образовательной и социальной инклюзии вызывает острые дискуссии как в профессиональном сообществе, так и среди широкой общественности.

Стоит отметить, что поддержка детей с ОВЗ нередко ошибочно интерпретируется педагогами как ограждение этих детей от трудностей, выполнение за них учебных задач, снижение темпа работы целого класса, избегание участия детей с ОВЗ в соревнованиях, либо присуждение им победы в соревновании на основании их присутствия. Такого рода помощь поддерживает пассивно зависимую позицию детей с ОВЗ и не решает задач их адаптации и самореализации в обществе [2; с. 357]. Неудивительно, что при такой организации образовательного процесса возникает проблема негативного отношения как к детям с ОВЗ, так и к самой идее инклюзии со стороны обучающихся и их родителей.

Таким образом, существует противоречие между возрастающим спросом на инклюзивное образование и неготовностью педагогов к деятельности по включению детей с ОВЗ в общеобразовательные классы. Методы и методики, использованные в системе специального образования, позволяют решать задачи коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ. Однако для реализации инклюзивной практики необходимы также и технологии, позволяющие включать детей с ОВЗ в группы сверстников с различным уровнем развития. Поскольку подобного опыта ранее не было ни в системе специального образования, ни в системе общего образования, разработка таких технологий является актуальной научно-прикладной задачей.

Целью данной статьи является обсуждение роли педагога во включении обучающихся с ОВЗ в коллектив сверстников при совместном обучении в начальной школе. В Большом психологическом словаре роль определяется как формы поведения (дей-

ствия), ожидаемые от субъекта в разных ситуациях в силу его принадлежности к тем или иным группам и социальным позициям [5]. В статье представлен анализ данных эмпирических исследований профессиональных действий учителей инклюзивных классов на примере обучения детей с синдромом Дауна в общеобразовательной школе.

Синдром Дауна является самой распространенной генетической аномалией на сегодняшний день. Частота рождений детей с синдромом Дауна согласно мировой статистике составляет в среднем 1 на 1000 [18]. По данным фонда «Даунсайд Ап» в России ежегодно рождается около 2500 детей с синдромом Дауна.

Дети с синдромом Дауна имеют ряд особенностей в физическом, когнитивном и эмоциональном развитии и, как правило, позже своих сверстников проходят общие этапы развития. Несмотря на то что в наши дни дети с синдромом Дауна официально уже не считаются необучаемыми, по-прежнему существуют проблемы в их образовательной и социальной инклюзии.

Результаты эмпирических исследований показывают, что обучающиеся с ОВЗ меньше взаимодействуют со своими сверстниками, чем их типично развивающиеся одноклассники [11]. В особенности это касается обучающихся с интеллектуальными нарушениями, в том числе с синдромом Дауна [10; 13]. Поскольку отсутствие опыта взаимодействия со сверстниками может привести к неспособности этих детей создавать стабильные социальные и дружеские отношения, важно, чтобы педагоги и специалисты сопровождения создавали ситуации и поддерживали взаимодействие между одноклассниками [9; 10; 11].

Обратимся к анализу международного опыта организации инклюзивного образования для детей с синдромом Дауна на примере Норвегии, где инклюзивная политика и практика интенсивно развиваются с 1975 г. Цель, поставленная норвежским правительством, состоит в создании «одной школы для всех». В период с 1975 по 1992 гг. большая часть специальных школ в Норвегии была закрыта, так как дети с ОВЗ стали учиться в общеобразовательных школах. К середине 1990-х лишь 0,5% обучающихся с ОВЗ посещали специальные школы. С 2000-х гг. большинство детей с интеллектуальными нарушениями посещают инклюзивные или интегрированные группы детских садов. При достижении ребенком 6-летнего возраста родители имеют право выбрать для него инклюзивную или специальную школу, либо по заключению психолого-педагогической комиссии отложить поступление в школу на один год [8].

В исследовании А. Долва [9] показаны стратегии норвежских учителей и специалистов сопровождения по поддержке взаимодействия между включаемыми младшими школьниками с синдромом Дауна и их одноклассниками. Роли между специалистами распределяются следующим образом. Педагоги планируют и организуют учебную деятельность всего класса, разрабатывают учебный план для класса и индивидуальный учебный план для обучающихся с синдромом Дауна, который предполагает взаимодействие с одноклассниками при решении учебных задач. Педагоги сопровождения (дефектологи) помогают учителям в составлении индивидуального учебного плана для детей с синдромом Дауна, а также организуют для них индивидуальные занятия и учебную деятельность в парах с участием одноклассников. Помощники учителей осуществляют необходимую индивидуальную поддержку детей с синдромом Дауна при решении учебных задач, а также отвечают за организацию внеучебной деятельности, обеспечивая взаимодействие включаемых детей с одноклассниками. Таким образом, анализ норвежского опыта позволяет заключить, что реализация инклюзивной образовательной практики требует взаимодействия и слаженной работы специалистов. Ключевую роль в организации деятельности этой команды играет учитель.

Кроме того, в исследовании А. Долва [9] была показана специфика индивидуального сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями, реализуемого помощниками учителей и педагогами сопровождения. Взрослые помогают включаемым детям понять ситуацию взаимодействия между одноклассниками, увидеть в ней свои интересы и выразить их в адекватной форме, вступить в коммуникацию и поддерживать ее. Компенсация интеллектуальной недостаточности, таким образом, может включать поддержку инициативы, понимания и интерпретации ситуаций, а также принятия решений включаемыми детьми. Помощники учителей рефлексировать свою деятельность и стараются оказать детям с синдромом Дауна необходимую поддержку, не лишив их при этом автономии и позволяя действовать самостоятельно там, где это возможно. Как учителя, так и специалисты сопровождения отметили, что они стремятся быть образцом для младших школьников и демонстрировать правильное отношение к детям с синдромом Дауна, проявляя уважение и признавая сильные стороны каждого человека.

Нами было проведено эмпирическое исследование психолого-педагогических условий включения детей с синдромом Да-

уна в начальной школе [7]. Базой для исследования стала московская школа, в которой инклюзивное образование для детей с различными видами нарушений реализуется более десяти лет. Отечественный опыт подтверждает необходимость комплексного сопровождения инклюзии детей с синдромом Дауна.

Согласно опыту московской школы, младшие школьники с синдромом Дауна учатся по индивидуальному плану, составленному в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии. Эти планы для детей с синдромом Дауна включают как индивидуальные коррекционно-развивающие занятия с дефектологом, логопедом и психологом, так и общеобразовательные уроки совместно с классом. Кроме того, младшие школьники с синдромом Дауна получают индивидуальное сопровождение тьютора.

Гипотеза нашего исследования состояла в том, что социально-психологический статус включаемых детей с синдромом Дауна в классе связан с отношением к ним педагогов. Социально-психологический статус детей с синдромом Дауна в классе определялся с помощью социометрического метода, Цветового теста отношений и проективного рисуночного метода. Для определения трех компонентов отношения учителей использовались критериально-ориентированное наблюдение (поведенческий компонент), интервью (когнитивный компонент), Цветовой тест отношений (эмоциональный компонент).

Выборку представили шесть педагогов начальных классов с педагогическим стажем от 1 до 25 лет и 117 обучающихся шести инклюзивных классов в возрасте от 7 до 11 лет. Структуру выборки составили 30,8% учащихся вторых классов (18 мальчиков и 18 девочек), 36,8% учащихся третьих классов (23 мальчика и 20 девочек) и 32,4% учащихся четвертых классов (20 мальчиков и 17 девочек). В каждом из шести обследованных инклюзивных классов учился один ребенок с синдромом Дауна. В одном из третьих классов учились два таких ребенка.

Анализ содержания рисунков обучающихся инклюзивных классов показал, что педагоги являются для них значимыми взрослыми. Были обнаружены существенные различия между классами: от 14 до 67% рисунков учеников инклюзивных классов содержали фигуру учителя. При этом себя на рисунках изобразили от 29 до 57% младших школьников. А включаемые дети с синдромом Дауна были представлены на рисунках от 0 до 25% одноклассников. Эти данные поддерживают гипотезу нашего исследования.

Обнаружено, что во всех шести инклюзивных классах социометрический статус¹ обучающихся с синдромом Дауна был средним. Ни в одном из обследованных классов они не занимали «звездные» позиции, но также и не становились «изгоями». В пяти из шести классов дети с синдромом Дауна получили положительные выборы от своих одноклассников.

Кроме того, найдены различия в эмоциональном отношении одноклассников к включаемым детям с синдромом Дауна. Принятие продемонстрировали от 35% до 68% одноклассников, нейтральное отношение – от 14% до 36% одноклассников, а отвержение – от 9% до 45% одноклассников. Различия между классами по социально-психологическому статусу обучающихся с синдромом Дауна находятся на уровне статистической значимости.

В интервью педагоги сообщили о своих действиях по поддержке инклюзивного процесса в начальный период адаптации обучающихся с синдромом Дауна, которые учатся вместе со своими сверстниками с первого класса. Для знакомства с одноклассниками они проводили специальные занятия («Дерево знакомств», «Солнышко»), ученики готовили рассказы о себе. Кроме того, учителя включают детей в различные виды совместной работы, общие игры, праздники, конкурсы, экскурсии. Таким образом, по свидетельству педагогов, совместная рекреационная и игровая деятельность способствует включению обучающихся с синдромом Дауна в коллектив одноклассников.

На основе анализа данных наблюдений на уроках нами был составлен рейтинг действий учителей по включению детей с синдромом Дауна в общеобразовательный процесс. Критериями для определения рейтинговой позиции действий стали частота использования и число учителей, на уроках которых такие действия наблюдались.

Самыми популярными действиями учителей по включению детей с синдромом Дауна стали выражение эмоциональной поддержки и одобрения действий включаемых детей, а также вопросы и задания включаемым детям во время фронтальной работы класса. Педагоги нередко оказывали поддержку включаемым детям при решении учебных задач в форме вопросов и рекомендаций. Кроме того, они акцентировали внимание класса на способностях и успехах детей с синдромом Дауна, организовывали

на уроках парную работу обучающихся с участием включаемого ребенка, оказывали поддержку детям с синдромом Дауна в самоорганизации, вызывали их к доске, просили одноклассников помочь включаемым детям в решении учебных задач.

Корреляционный анализ данных продемонстрировал наличие связи между репертуаром профессиональных действий учителей на уроках и социально-психологическим статусом включаемых детей. Обнаружено, что чем шире репертуар действий педагогов по включению обучающихся с синдромом Дауна в общеобразовательный процесс, тем больше одноклассников принимают этих детей. Таким образом, основная гипотеза нашего исследования подтверждена.

Вывод о связи между профессиональными действиями учителей и принятием детей с синдромом Дауна одноклассниками подтвержден и в зарубежном опыте. В исследовании С. Шваб [16] о влиянии обратной связи от учителей на принятие сверстников с синдромом Дауна участвовал 601 младший школьник. Экспериментальное исследование с использованием компьютерной задачи позволило смоделировать ситуации позитивной и негативной обратной связи от учителей, что было бы неприемлемо с этической точки зрения в реальной ситуации. Гипотеза о влиянии обратной связи от учителей на принятие детей с синдромом Дауна была подтверждена, поэтому авторы сделали вывод о необходимости обучать учителей навыкам позитивной обратной связи.

Таким образом, на основе анализа литературы и данных эмпирических исследований можно заключить, что необходимыми психолого-педагогическими условиями инклюзивного образования младших школьников с синдромом Дауна являются комплексное сопровождение, индивидуальная поддержка, направленная на компенсацию интеллектуальных нарушений в ситуациях взаимодействия со сверстниками, участие включаемых детей в совместной игровой и рекреационной деятельности с одноклассниками, а также в учебной деятельности на уроках.

Роль педагога состоит в планировании и организации совместной учебной и внеучебной деятельности в инклюзивных классах. Кроме того, являясь значимыми взрослыми, педагоги демонстрируют младшим школьникам образец отношения к одноклассникам с ОВЗ. Для успешной реализации инклюзивной практики педагогам необходимо обладать широким репертуаром профессиональных действий, поскольку от этого зависит принятие младших школьников с ОВЗ в коллективе сверстников.

¹ Социометрическим статусом называется положение субъекта в системе межличностных отношений в малой группе, который выражает степень привлекательности его личности для других членов группы.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–92.
2. Калинина Н. В. Социально-психологические трудности адаптации школьников в инклюзивной образовательной среде // Известия Саратовского университета. Нов. сер. : Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – Т. 3. – Вып. 4 (12). – С. 355–358.
3. Кулагина Е. В. Образование детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: тенденции и критерии регулирования // Социологические исследования. – 2015. – № 9. – С. 94–101.
4. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. – СПб.: Прайм-еврознак, 2004.
5. Хуснутдинова М. Р. Особенности социального взаимодействия учащихся в системе инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 8. – № 1. – С. 62–75. – DOI: 10.17759/psyedu.2016080106.
6. Юдина Т. А., Алехина С. В. Исследования по проблемам социальной и образовательной инклюзии лиц с интеллектуальными нарушениями [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. – 2015. – Т. 4. – № 2. – С. 40–46. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n2/77354.shtml>.
7. Юдина Т. А., Алехина С. В. Психолого-педагогические условия включения детей с синдромом Дауна в инклюзивные классы начальной школы // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 1. – С. 94–101.
8. Dolva A. Children with Down Syndrome in mainstream schools – conditions influencing participation : Thesis for doctoral degree (Ph.D.). – Stockholm, 2009. – P. 63.
9. Dolva A., Gustavsson A., Borell L., Hemmingsson H. Facilitating peer interaction – support to children with Down syndrome in mainstream schools // European Journal of Special Needs Education. – 2011. – № 26 (2). – P. 201–213.
10. Dolva A., Hemmingsson H., Gustavsson A., Borell L. Children with Down syndrome in mainstream schools: peer interaction in activities // European Journal of Special Needs Education. – 2010. – № 25 (3). – P. 283–294.
11. Garrote A. The relationship between social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms // Frontline Learning Research. – 2017. – № 5 (1). – P. 1–15.
12. Koster M., Nakken H., Pijl S. J. and Houten van E. Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education // International Journal of Inclusive Education. – 2009. – 13 (2). – P. 117–140.
13. Koster M., Pijl S. J., Nakken H., van Houten E. Social participation of students with special needs in regular primary education in The Netherlands [Electronic resource] // International Journal of Disability, Development and Education. – 2010. – № 57 (1). – P. 59–75. – Mode of access: <http://dx.doi.org/10.1080/10349120903537905>.
14. Robinson D. Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward // Teaching and Teacher Education. – 2017. – № 61. – P. 164–178.
15. Schwab S., Gebhardt M., Krammer M., Gasteiger-Klicpera B. Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools // European Journal of Special Needs Education. – 2015. – № 30 (1). – P. 1–14. – DOI: 10.1080/08856257.2014.933550.
16. Schwab S., Huber C., Gebhardt M. Social acceptance of students with Down syndrome and students without disability // Educational Psychology. – 2016. – № 36 (8). – P. 1501–1515. – DOI: 10.1080/01443410.2015.1059924.
17. Szumski G., Karwowski M. School achievement of children with intellectual disability: The role of socio-economic status, placement, and parents' engagement // Research in Developmental Disabilities. – 2012. – № 5. – P. 1615–1625.
18. Weijerman M. E., Winter J. P. The care of children with Down syndrome // European Journal of Pediatrics. – 2010. – Vol. 169. – Iss. 12. – P. 1445–1452.
19. Woodcock S., Vialle W. An examination of pre-service teachers' attributions for students with specific learning difficulties // Learning and Individual Differences. – 2016. – № 45. – P. 252–259. – DOI: 10.1016/j.lindif.2015.12.021.

R E F E R E N C E S

1. Alekhina S. V., Alekseeva M. N., Agafonova E. L. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoy faktor uspeshnosti inkluzivnogo protsesssa v obrazovanii // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2011. – № 1. – С. 83–92.
2. Kalinina N. V. Sotsial'no-psikhologicheskie trudnosti adaptatsii shkol'nikov v inkluzivnoy obrazovatel'noy srede // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Nov. ser. : Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya. – 2014. – Т. 3. – Вып. 4 (12). – С. 355–358.
3. Kulagina E. V. Obrazovanie detey-invalidov i detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: tendentsii i kriterii regulirovaniya // Sotsiologicheskie issledovaniya. – 2015. – № 9. – С. 94–101.
4. Meshcheryakov B. G., Zinchenko V. P. Bol'shoy psikhologicheskiy slovar'. – SPb.: Praym-evroznak, 2004.
5. Khusnutdinova M. R. Osobennosti sotsial'nogo vzaimodeystviya uchashchikhsya v sisteme inkluzivnogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs] // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2016. – Т. 8. – № 1. – С. 62–75. – DOI: 10.17759/psyedu.2016080106.

6. Yudina T. A., Alekhina S. V. Issledovaniya po problemam sotsial'noy i obrazovatel'noy inklyuzii lits s intellektual'nymi narusheniyami [Elektronnyy resurs] // *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*. – 2015. – T. 4. – № 2. – S. 40–46. – Rezhim dostupa: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n2/77354.shtml>.
7. Yudina T. A., Alekhina S. V. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya vklyucheniya detey s sindromom Dauna v inklyuzivnye klassy nachal'noy shkoly // *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*. – 2016. – № 1. – S. 94–101.
8. Dolva A. Children with Down Syndrome in mainstream schools – conditions influencing participation : Thesis for doctoral degree (Ph.D.). – Stockholm, 2009. – P. 63.
9. Dolva A., Gustavsson A., Borell L., Hemmingsson H. Facilitating peer interaction – support to children with Down syndrome in mainstream schools // *European Journal of Special Needs Education*. – 2011. – № 26 (2). – R. 201–213.
10. Dolva A., Hemmingsson H., Gustavsson A., Borell L. Children with Down syndrome in mainstream schools: peer interaction in activities // *European Journal of Special Needs Education*. – 2010. – № 25 (3). – P. 283–294.
11. Garrote A. The relationship between social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms // *Frontline Learning Research*. – 2017. – № 5 (1). – P. 1–15.
12. Koster M., Nakken H., Pijl S. J. and Houten van E. Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education // *International Journal of Inclusive Education*. – 2009. – 13 (2). – P. 117–140.
13. Koster M., Pijl S. J., Nakken H., van Houten E. Social participation of students with special needs in regular primary education in The Netherlands [Electronic resource] // *International Journal of Disability, Development and Education*. – 2010. – № 57 (1). – R. 59–75. – Mode of access: <http://dx.doi.org/10.1080/10349120903537905>.
14. Robinson D. Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward // *Teaching and Teacher Education*. – 2017. – № 61. – R. 164–178.
15. Schwab S., Gebhardt M., Krammer M., Gasteiger-Klicpera B. Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools // *European Journal of Special Needs Education*. – 2015. – № 30 (1). – R. 1–14. – DOI: 10.1080/08856257.2014.933550.
16. Schwab S., Huber C., Gebhardt M. Social acceptance of students with Down syndrome and students without disability // *Educational Psychology*. – 2016. – № 36 (8). – R. 1501–1515. – DOI: 10.1080/01443410.2015.1059924.
17. Szumski G., Karwowski M. School achievement of children with intellectual disability: The role of socio-economic status, placement, and parents' engagement // *Research in Developmental Disabilities*. – 2012. – № 5. – R. 1615–1625.
18. Weijerman M. E., Winter J. P. The care of children with Down syndrome // *European Journal of Pediatrics*. – 2010. – Vol. 169. – Iss. 12. – P. 1445–1452.
19. Woodcock S., Vialle W. An examination of pre-service teachers' attributions for students with specific learning difficulties // *Learning and Individual Differences*. – 2016. – № 45. – R. 252–259. – DOI: 10.1016/j.lindif.2015.12.021.

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) и код ВАК (код ВАК в разделе «Номенклатура специальностей научных работников» на сайте 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

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2017. № 11

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 16.11.17. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 17,2. Усл. п. л. 19,3. Тираж 500 экз. Заказ № 4897.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me