

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
В РОССИИ

ISSN 2079-8717

2019. № 2



Научное издание  
Учредитель:  
ФГБОУ ВО  
«Уральский  
государственный  
педагогический  
университет»

*Журнал издается с 2007 года*

---

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

Материалы журнала размещаются на платформе

**Российского индекса научного цитирования**

(РИНЦ) Российской универсальной научной электронной библиотеки,  
id=30801

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

Включен в Объединенный каталог «Пресса России».

Подписку можно оформить в любом почтовом отделении России.

**ИНДЕКС 81954**

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

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

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

доктор психологических наук, профессор	Н. Н. ВАСЯГИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Л. В. ВОРОНИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	А. Г. ГЕЙН	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Ю. Н. ГАЛАГУЗОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат технических наук, доцент	Н. Н. ДАВЫДОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	В. А. ДАЛИНГЕР	(Омск, Россия)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Б. М. ИГОШЕВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор наук	Г. Т. КЛИНКОВ	(Пловдив, Болгария)
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 педагогических наук, профессор	М. А. МОСИНА	(Пермь, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. ОСПЕННИКОВА	(Пермь, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. С. ПУРЫШЕВА	(Москва, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Ф. Д. РАССКАЗОВ	(Сургут, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. Н. СЕРГЕЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	А. А. СИМОНОВА	(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)
доктор педагогических наук, профессор	Е. А. ЮГОВА	(Екатеринбург, Россия)

Ural State Pedagogical University  
**PEDAGOGICAL EDUCATION  
IN RUSSIA**

---

2019. № 2

**EDITORIAL BOARD:**

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

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

Doctor of Psychology, Professor	N. N. VASYAGINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	L. V. VORONINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	YU. N. GALAGUZOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	A. G. GEIN	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor	N. N. DAVYDOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	V. A. DALINGER	(Omsk, 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)
PhD	G. T. KLINKOV	(Plovdiv, Bulgaria)
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)
Doctor of Pedagogy, Professor	M. A. MOSINA	(Perm, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. OSPENNIKOVA	(Perm, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. S. PURYSHEVA	(Moscow, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	F. D. RASSKAZOV	(Surgut, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. N. SERGEEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	A. A. SIMONOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	B. E. STARICHENKO	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	E. E. SYMANIUK	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. G. TAGILTSEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy	L. TSVETANOVA- CHURUKOVA	(Blagoevgrad, Bulgaria)
PhD, Professor	QIN HE	(Changchun, China)
Doctor of Pedagogy, Professor	T. N. SHAMALO	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. A. YUGOVA	(Ekaterinburg, Russia)

## СОДЕРЖАНИЕ

### ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**Шестакова Н. Ф.**

Валлийская идентичность и реформа образования в Уэльсе  
в конце XIX – начале XX вв. .... 5

### ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**Афанасенкова Е. Л., Васягина Н. Н.**

Саморазвитие и самореализация педагогических работников  
в профессиональной деятельности ..... 10

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Багичева Н. В., Дёмышева А. С., Бугуева Н. В.**

«Лентяям в этой игре нет места»: Мобильные интерактивные технологии  
в обучении русскому языку как иностранному и родному ..... 31

**Беляева Л. А., Тагильцева Н. Г., Чугаева И. Г., Цзя Цзы**

Концептуально-методологическая рефлексия природы музыкального искусства  
и универсальные принципы музыкального образования ..... 38

**Дзюба Е. В., Массалова А. Э.**

Игровые интерактивные технологии на уроках РКИ в системе профессионально  
ориентированного обучения ..... 46

**Кирилова И. В., Суетина А. И.**

Лапта: Мобильные интерактивные игры с русским образовательным  
содержанием: обзор проекта ..... 56

**Корнеева Л. И., Ма Жунюй**

Формирование межкультурной коммуникативной компетенции при обучении  
иностранному языку в Китае и России: сравнительно-сопоставительный анализ ..... 61

**Манжелес Л. В.**

Методика преподавания классического танца в системе подготовки студентов  
хореографических направлений вузов культуры ..... 66

**Миронов Д. Д.**

Профессиональная подготовка юристов к работе с несовершеннолетними  
в условиях меняющегося общества ..... 76

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Галагузова Ю. Н., Мазурчук Н. И.**

Семья как психолого-педагогический феномен: основные тенденции развития ..... 81

**Никифорова Д. М.**

Внешние факторы защитного и совладающего поведения педагогов  
в образовательной среде ..... 85

**Смирнов А. В.**

Трудоголия и ее психологический симптомокомплекс у педагогических  
работников ..... 91

### ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Гарбарук Е. С., Балобанова В. П., Самарина Л. В., Ермолаева Е. Е.**

Основные принципы организации программы ранней помощи детям  
с нарушенным слухом и их семьям ..... 98

**Григоренко Н. Ю.**

Современные подходы к формированию коммуникативных умений у детей  
первых лет жизни с отклонениями в развитии ..... 104

**Старобина Е. М., Лорер В. В.**

О развитии ранней помощи в Российской Федерации ..... 110

**Информация для авторов ..... 116**

# ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.014(410.3)  
ББК 4404(4Вел)5

DOI 10.26170/po19-02-01  
ГРНТИ 14.09.03

Код ВАК 13.00.01

## **Шестакова Надежда Федоровна,**

кандидат исторических наук, ассистент кафедры всеобщей истории, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: shestakovanf@mail.ru

### **ВАЛЛИЙСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И РЕФОРМА ОБРАЗОВАНИЯ В УЭЛЬСЕ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** валлийская идентичность; валлийский язык; образовательные реформы; история образования; реформирование образования; либеральные партии.

**АННОТАЦИЯ.** В статье проанализирована реформа, проводимая британской властью в сфере валлийского образования. В ходе исследования на основе комплекса законодательного и актового материала, включающего в себя «Акт о валлийском среднем образовании» (1889 г.), «Закон об образовании» (1902 г.), «Отчеты комиссаров по расследованию состояния образования в Уэльсе» (1847 г.), были выделены и охарактеризованы причины и результаты проведения образовательной реформы. Автор приходит к выводу о том, что народные мятежи и беспорядки в Уэльсе в середине XIX в., такие как Чартистское движение и восстание «дочерей Ребекки», а также отчет об образовании, получивший название «Предательство Синих книг», способствовали началу открытой борьбы валлийцев на политической арене за право называться «цивилизованным» народом и за возможность стать частью англоговорящего британского мира. Для достижения поставленной цели было необходимо реформировать систему начального и среднего образования, а также создать условия для получения высшего образования. В результате этого процесса Уэльс покрылся сетью школ, был решен вопрос относительно финансирования и управления учебными заведениями, был основан Уэльский университет и другие научные центры национального значения, способствовавшие повышению уровня образованности местного населения. Стоит также отметить, что в результате реформы, во-первых, увеличилось количество валлийцев, получивших начальное и профессиональное образование, во-вторых, возрос уровень подготовки рабочих кадров; в-третьих, удалось увеличить численность носителей валлийского языка, в-четвертых, создать прочную основу для поддержания национального самосознания и культурной самобытности валлийского народа.

## **Shestakova Nadezhda Fedorovna,**

Candidate of History, Assistant of the Department of General History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

### **WELSH IDENTITY AND EDUCATION REFORM IN WALES IN THE END OF THE 19<sup>TH</sup> – BEGINNING OF THE 20<sup>TH</sup> CENTURIES**

**KEYWORDS:** Welsh identity; Welch; educational reforms; educational history; education refining; liberal parties.

**ABSTRACT.** The article analyzes the reform carried out by the British authorities in the field of Welsh education. In the course of the study based on a complex of legislative and act material, including the “Welsh Intermediate Education Act” (1889), the “The Education Act” (1902), the “Reports of the commissioners of inquiry into the state of education in Wales” (1847), the causes and results of the educational reform were identified and characterized. The author concludes that popular uprisings and riots in Wales in the middle of the 19th century, such as the Chartist movement and “Rebecca Riots”, as well as an educational report called the “The Treason of the Blue Books”, contributed to the beginning of the open struggle of the Welsh in the political arena for the right to be called a “civilized” people and for the opportunity to become part of the English-speaking British world. To achieve this goal, it was necessary to reform the system of primary and secondary education, as well as create conditions for higher education. As a result of this process, Wales was covered by a network of schools, the issue of funding and management of educational institutions was resolved, the University of Wales and other scientific centers of national importance were founded, which contributed to raising the level of education of the local population. It is also worth noting that, as a result of the reform, firstly, the number of Welsh people who received primary and vocational education increased, secondly, the level of personnel training increased; thirdly, it was possible to increase the number of speakers of the Welsh language; fourthly, to create a solid basis for maintaining the national identity and cultural identity of the Welsh people.

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-39-00029 «Опыт конструирования региональной идентичности валлийцев на основе исторической памяти (конец XVIII — XX вв.)»).

В 30-40-е гг. XIX в. население Уэльса, водной из частей Великобритании, располагающейся на западе острова, переживало тяжелые времена. В этом регионе Британской империи наблюдалась острая социальная напряженность, которая вылилась в Чартистское движение и «Восстание дочерей Ребекки». Причины мятежей были связаны с демографическим ростом, низким уровнем жизни валлийского населения, англоизацией западного кельтского края Британии и несправедливым притеснением крестьян со стороны властей. Последние объясняли возникновение беспорядков дикостью и низким уровнем образованности валлийцев.

Поворотным моментом в истории Уэльса, ознаменовавшим конец эпохи Валлийского Возрождения (середина XVIII — начало XIX вв.), является так называемое «Предательство Синих книг». Как говорилось выше, социальные реформаторы рассматривали валлийское образование как одну из главных причин социальных бед в Уэльсе [8, с. 4]. Поэтому в марте 1846 г. Уильям Уильямс, член парламента от Ковентри, выступил с докладом, в котором призывал изучить состояние валлийского образования. С этой целью правительство отправило в Уэльс трех молодых юристов — Р. Р. В. Лингена, Джеллингера С. Симонса и Х. Р. Вогана Джонсона. Они представили правительству трехтомный отчет, который по цвету своего переплета получил название «Предательство Синих книг» [10].

Члены лондонской комиссии в отчете говорили о том, что население Уэльса не только необразованное, но и приписывали ему отсталость, безнравственность и склонность к инакомыслию. Относительно валлийского языка в отчете говорилось о том, что он является «барьером для населения Уэльса на пути к моральному прогрессу и коммерческому процветанию» [8, с. 309]. Поэтому отныне обучение в школах этого края должно было вестись только на английском языке. Ученики, которые использовали на уроках родной язык, строго наказывались [12]. Таким образом, отчет об образовании нанес тяжелый удар по гордости валлийского народа и стал представлять угрозу для сохранения валлийского языка, который являлся одним из важных элементов валлийской идентичности. Шквал протеста охватил весь Уэльс, жители которого расценили заявления, содержащиеся в отчете, как клевету, основанную на мнении всего-навсего нескольких валлийцев, выскомленном членам комиссии.

Стоит отметить, что происхождение названия доклада «Предательство Синих

книг» связано со средневековой легендой «Измена Длинных ножей», согласно которой Вортигерн (Гуквеирн), правитель валлийцев/бриттов в конце V в., для борьбы с врагами пригласил на службу саксов во главе с Хенгистом и Хорсой. Однако саксонские союзники предали бриттского короля. Во время пиршества они с длинными ножами в руках набросились на пьяных валлийских лидеров, вынудив Вортигерна отдать им значительную часть Британии [7, с. 34].

Меры, которые были приняты в результате шумихи, поднятой в связи с неслетным для валлийцев отчетом об образовании, оказались довольно противоречивыми. С одной стороны, в отчете были осуждены националистические и англофобские настроения жителей Уэльса. С другой стороны, валлийцы не только вынуждены были ответить на критические замечания членов комиссии, но и осознали необходимость стать частью англоговорящего британского мира. В данной статье мы обратились к проблеме реформирования системы валлийского образования в конце XIX в. В рамках этой проблемы будет предпринята попытка выявить и проанализировать меры, которые были приняты либеральными политиками в целях преодоления кризиса в сфере валлийского образования. Актуальность исследования заключается в том, что эти меры сыграли большую роль, во-первых, в сохранении валлийского языка, во-вторых, в развитии образования и повышении уровня грамотности населения Уэльса, в-третьих, в поддержании валлийской идентичности.

В зарубежной историографии изучению проблемы развития образования в Уэльсе в XIX — начале XX вв. посвящены труды многих валлийских историков, такие как: «Возрождение нации: Новая история Уэльса» [5] и «Уэльс в британской политике 1868-1922 гг.» [6] Кеннета О. Моргана (1982 г.), «Новая история Уэльса» Д. Уильямса [14], «Уэльс. История нации» Д. Росс [9]. В этих трудах в рамках политики, проводимой либеральной партией, рассматриваются особенности проведения реформы образования в Уэльсе в конце XIX в. В 2003 г. был опубликован труд обобщающего характера «История образования в Уэльсе» Г. Э. Джонса и Г. В. Родерика, в котором был проанализирован процесс эволюции валлийской системы образования, начиная с древности и заканчивая настоящим временем, а также была дана оценка влиянию британской образовательной политики на экономику западного кельтского края Британии [4]. Среди российских историков стоит выделить И. А. Зубкову, которая значи-

тельное внимание в своих научных работах уделила методике преподавания истории в школах Великобритании [1, с. 93]. Тем не менее история развития валлийского образования и образовательная реформа в Уэльсе в конце XIX в. не получили должного освещения в отечественной науке, поэтому наше исследование направлено на устранение этого досадного недостатка.

Решить проблемы в сфере образования удалось только благодаря политической деятельности либеральной партии в конце XIX в. Этот период стал началом Национального возрождения в Уэльсе (конец XIX — начало XX вв.), которое было напрямую связано с успешным проведением ряда реформ в западном кельтском крае Британии. Усиление позиций либеральной партии в Уэльсе и рост валлийского национального самосознания способствовали возникновению националистического движения «Камри Фидд» (в переводе с валлийского означающее «Уэльс будущего»), заметную роль в истории которого сыграл 53-й премьер-министр Великобритании Д. Ллойд Джордж.

Главным результатом роста валлийского национального самосознания и движения «Камри Фидд» во второй половине XIX в. явилось развитие начального и среднего образования, создание высших учебных заведений и формирование интеллектуальной элиты, которая в итоге станет достаточно радикальной и националистически настроенной частью валлийского общества. В конце XIX в. валлийское образование имело те же самые недостатки, что и английское образование, но ситуация в Уэльсе усугублялась географическим расположением края, затрудняющим коммуникацию между населением разных регионов и в плане развития единого родного языка. Для получения начального образования не хватало школ, которые, в основном, концентрировались в сельской местности, тогда как в городах насчитывалось всего несколько учебных заведений. В 1880 г. в целях выявления дефектов системы валлийского образования был создан комитет во главе с Г. А. Брюсом, лордом Абердэре. Доклад о работе этого комитета включал отчеты о деятельности 27 школ, контингент которых насчитывал 1150 детей [5, с. 441]. По оценкам сэра Хью Оуэна, одного из членов комитета, Уэльсу были необходимы 150 эффективных грамматических школ со средней посещаемостью в сто человек. В сущности, необходимость развития образования с практической точки зрения было обусловлено развитием угольной промышленности, для которой требовались квалифицированные специалисты. Это и предопределило

увеличение количества школ в Южном Уэльсе.

В 1891 г., благодаря деятельности «Камри Фидд», был принят Акт о валлийском среднем образовании, который ознаменовал создание и развитие профессионального образования в Уэльсе. Согласно закону, Общий комитет по образованию и комитеты на уровне графств должны были составить план по созданию системы среднего и профессионального образования и определить сумму ежегодных отчислений средств в пользу ее развития [13]. Как отмечает британский историк Г. И. Герман, этот акт позволил создать 95 бюджетных школ, в которых обучались 8 тысяч рабочих и выходцев из среднего класса валлийского общества [2, с. 223]. К началу Первой мировой войны Уэльс был покрыт сетью из ста «средних школ» и, таким образом, уже имел достаточно развитую систему среднего образования.

Иначе обстояли дела на начальной ступени образования. В Уэльсе она была представлена сетью приходских школ. На территории края насчитывалось около трехсот школьных округов, контролируемых англиканской церковью или школьными советами. Ллойд Джордж сам был продуктом такой школы в Лланистумдв (Llanystumdwy). Тем не менее, финансовое положение этих учебных заведений было неустойчивым, и либералы предпринимали попытки привлечь внимание властей на эту проблему [5, с. 38]. «Закон Бальфура» 1902 г., принятый консервативной партией и поддержанный англиканской церковью, был направлен против нонконформистов и либеральной партии. Закон об образовании был нацелен на изменение системы школьной администрации и на финансирование приходских школ, которые, прежде всего, принадлежали англиканской и католической церкви [3, с. 245]. Начальное образование становилось общедоступным, советы выполняли управленческие функции посредством специально создаваемых комитетов, у каждого из которых был свой устав [11, с. 3]. Определяемый советом состав комитета должен был решать все внутренние вопросы и проблемы, не исключалась и возможность делегирования советами ряда своих полномочий комитетам [там же, с. 5]. Советы начали получать от местных налогоплательщиков для использования в образовательных целях деньги, часть из которых шла на выплату заработной платы учителям [там же, с. 7]. Таким образом, удалось предотвратить разрыв между начальными учебными заведениями англиканской церкви и заведениями, находящимися под контролем выборных школьных советов. Стоит отметить, что

в школьной программе значительное внимание уделялось гражданскому воспитанию; в процессе обучения дети должны были регулярно посещать музеи и картинные галереи, важные городские здания и учреждения, памятные места, хорошо знать структуру местного самоуправления, разбираться в системе выборов с целью стать в будущем грамотными избирателями [11, с. 11].

В Уэльсе принятие Закона вызвало массу протестов со стороны валлийских нонконформистов, которые были возмущены поддержкой англиканских и католических школ со стороны государства и ослаблением своих позиций в окружных советах. К началу 1904 г. почти все советы валлийских графств отказались подчиняться этому закону, начали требовать отмены религиозных тестов для учителей и призывали передать школы под общественный контроль. Эта стратегия была разработана Д. Ллойд Джорджем, объединившим валлийское «восстание» с целью обеспечить более широкие полномочия советов, которым суждено было находиться под контролем либеральной партии [5, с. 38]. Благодаря упорству Д. Ллойд Джорджа, который смог сплотить либеральную партию и выступить против оказания помощи приходским школам, реализация закона потерпела крах [3, с. 245].

До третьей четверти XIX в. высшее образование в Уэльсе было представлено только теологическим направлением с уклоном на развитие логики как учебной дисциплины. Первый шаг в формировании новой системы высшего образования в Уэльсе был предпринят валлийскими клерикалами из Западного Йоркшира, которые обратились к правительству с просьбой о создании Уэльского университета. Значительный шаг в этом направлении был сделан в 1863 г., когда лондонские валлийцы встретились в таверне, где собирались мasons, и создали комитет по сбору средств для основания университета [15, с. 276]. Только в 1872 г. в Аберистуите в здании бывшего отеля «Замок», хозяева которого разорились, был открыт первый университетский колледж. Однако этот колледж находился не на промышленном юге, а в

отдаленном сельском регионе на Западе Уэльса [5, с. 442]. В 1883 г. в результате активной деятельности Комитета Абердэре, основанного в 1880 г. с целью выявления дефектов в валлийском образовании, был основан университетский колледж в Кардиффе, а в 1884 г. — университетский колледж в Бангоре. Создание университетских колледжей в Аберистуите, Бангоре и Кардиффе стало стимулом для возникновения идеи об основании национального университета. В ноябре 1891 г. состоялась конференция в Шрусбери, на которой было принято решение в пользу создания исследовательского центра, возникшего в конечном итоге в 1896 г. в виде Уэльского университета. После «Предательства Синих книг» 1847 г., по образному выражению историка Дж. П. Говера, создание университета стало лучом, осветившим будущее Уэльса [3, с. 245].

Стоит заметить, что открытие высших учебных заведений сопровождалось созданием других культурных и национальных учреждений. В 1905 г. была создана Национальная библиотека Уэльса в Аберистуите, которая превратилась в крупный центр исследований валлийского языка, литературы и истории. А в 1912 г. в Кардиффе был основан Национальный музей, коллекция экспонатов которого оказалась связана с естествознанием, искусством и древней историей.

Таким образом, Эпоха валлийского национального возрождения (конец XIX — начало XX вв.) была обусловлена активной деятельностью либеральной партии, способствовавшей зарождению валлийского национализма и возникновению патриотического движения «Молодой Уэльс». Благодаря этому патриотическому движению были достигнуты значительные успехи в сохранении языка (численность населения, говорящего на валлийском языке, составила 43,5% в 1911 г.), развитии образования и культуры. Венцом Возрождения рубежа XIX — XX вв. стало появление учреждений национального уровня, таких как Уэльский университет, библиотека в Аберистуите и музей в Кардиффе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Зубкова И. А. Развитие концепции преподавания региональной истории в школах Великобритании: пример Уэльса // Запад, Восток и Россия. — 2007. — Вып. 9. — С. 93-95.
2. German G. E. Welsh history. A chronological outline. — Talybont : M Lofa, 2015. — P. 253.
3. Gower J. The story of Wales. — Cardiff : BBC Books, 2012. — 400 p.
4. Jones G. E., Roderick G. W. A history of education in Wales. — Cardiff : University of Wales Press, 2003. — 253 p.
5. Morgan K. O. Rebirth of a Nation: A History of Modern Wales 1880-1980. — Oxford : Oxford University Press, 2002. — 486 p.
6. Morgan K. O. Wales in British Politics 1868-1922. — Cardiff : University of Wales Press, 1963. — 353 p.
7. Parry E. Royal visits and progresses to Wales. — L. : T. Catherall, E. Parry, 1851. — 496 p.
8. Reports of the commissioners of inquiry into the state of education in Wales. — L. : W. Clowes and sons, 1848. — 556 p.
9. Ross D. Wales. History of a Nation. — New Lanark : Geddes and Grosset, 2006. — 322 p.



10. The Blue Books of 1847 [Electronic resource] // The National Library of Wales. — Mode of access: <http://www.llgc.org.uk/index.php?id=thebluebooks> (date of access: 23.11.2013).
11. The Education Act, 1902: How to Make the Best of it. — L. : The Fabian Society, 1903. — 20 p.
12. Welsh and 19<sup>th</sup> century education [Electronic resource] // Wales History. — Mode of access: [http://www.bbc.co.uk/wales/history/sites/themes/society/language\\_education.shtml](http://www.bbc.co.uk/wales/history/sites/themes/society/language_education.shtml) (date of access: 20.01.2019).
13. Welsh Intermediate Education Act 1889 [Electronic resource] // Education in England. — Mode of access: <http://www.educationengland.org.uk/documents/acts/1889-welsh-intermediate-education-act.html> (date of access: 25.08.2016).
14. Williams D. A History of Modern Wales. — L. : J. Murray, 1969. — 308 p.
15. Williams G. The history of Wales. — Oxford, 1987. — 528 p.

#### REFERENCES

1. Zubkova I. A. Razvitiye kontseptsii prepodavaniya regional'noy istorii v shkolakh Velikobritanii: primer Uel'sa // Zapad, Vostok i Rossiya. — 2007. — Vyp. 9. — S. 93-95.
2. German G. E. Welsh history. A chronological outline. — Talybont : M Lolfa, 2015. — P. 253.
3. Gower J. The story of Wales. — Cardiff : BBC Books, 2012. — 400 p.
4. Jones G. E., Roderick G. W. A history of education in Wales. — Cardiff : University of Wales Press, 2003. — 253 p.
5. Morgan K. O. Rebirth of a Nation: A History of Modern Wales 1880-1980. — Oxford : Oxford University Press, 2002. — 486 p.
6. Morgan K. O. Wales in British Politics 1868-1922. — Cardiff : University of Wales Press, 1963. — 353 p.
7. Parry E. Royal visits and progresses to Wales. — L. : T. Catherall, E. Parry, 1851. — 496 p.
8. Reports of the commissioners of inquiry into the state of education in Wales. — L. : W. Clowes and sons, 1848. — 556 p.
9. Ross D. Wales. History of a Nation. — New Lanark : Geddes and Grosset, 2006. — 322 p.
10. The Blue Books of 1847 [Electronic resource] // The National Library of Wales. — Mode of access: <http://www.llgc.org.uk/index.php?id=thebluebooks> (date of access: 23.11.2013).
11. The Education Act, 1902: How to Make the Best of it. — L. : The Fabian Society, 1903. — 20 p.
12. Welsh and 19<sup>th</sup> century education [Electronic resource] // Wales History. — Mode of access: [http://www.bbc.co.uk/wales/history/sites/themes/society/language\\_education.shtml](http://www.bbc.co.uk/wales/history/sites/themes/society/language_education.shtml) (date of access: 20.01.2019).
13. Welsh Intermediate Education Act 1889 [Electronic resource] // Education in England. — Mode of access: <http://www.educationengland.org.uk/documents/acts/1889-welsh-intermediate-education-act.html> (date of access: 25.08.2016).
14. Williams D. A History of Modern Wales. — L. : J. Murray, 1969. — 308 p.
15. Williams G. The history of Wales. — Oxford, 1987. — 528 p.

**Афанасенкова Елена Леонидовна,**

докторант, Уральский государственный педагогический университет; доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, заместитель директора по научной деятельности, Институт психологии и педагогики, Сахалинский государственный университет; 693008, г. Южно-Сахалинск, ул. Ленина, 296, каб. 501; e-mail: el\_afa@mail.ru

**Васягина Наталия Николаевна,**

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 387; e-mail: vasyagina\_n@mail.ru

**САМОРАЗВИТИЕ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ  
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** саморазвитие личности; самореализация личности; профессиональное саморазвитие; профессиональная самореализация; профессиональная деятельность; педагогические работники; субъектность.

**АННОТАЦИЯ.** Актуальность статьи обусловлена тем, что современная система образования РФ переживает активное реформирование с целью повышения качества образования, профессиональной компетентности специалистов этой области и минимизации профессиональных дефицитов у них. Все это предполагает динамичные изменения не только на уровне структуры системы образования и образовательной деятельности, но на уровне серьезных изменений в плане подхода к профессиональной деятельности, ее осуществлению и реализации себя в ней. То есть речь идет о двух феноменах: саморазвитии и самореализации педагога, педагога-психолога, социального педагога и др. специалистов системы образования — которые необходимо всесторонне изучать, что является весьма актуальным для психолого-педагогической теории и практики, в том числе для разработки эффективных инструментов реализации реформ в образовании. Целями исследования стали: обзор литературы, посвященной проблеме теоретического осмысления сути научного содержания понятий «саморазвитие» и «самореализация» на основе сравнительного анализа, определение особенностей каждой категории, их границ, базовых характеристик и иерархической взаимосвязи в структуре личности, включенной в профессиональную деятельность, в частности в педагогическую, психолого-педагогическую.

В статье уточняется с учетом различных теоретико-прикладных подходов в западной и отечественной психологии научное содержание категорий «саморазвитие» и «самореализация» в совокупности их существенных признаков. Осуществляется их развернутый сравнительный анализ с определением сходства, различий и взаимосвязи. Согласно структурной модели самореализации личности С. И. Кудинова — А. И. Крупнова (2008) выделяются ее формы: внешняя, внутренняя; виды: деятельностный, социальный, личностный. В преломлении саморазвития и самореализации к деятельности, уточняются содержания понятий «профессиональное саморазвитие» и «профессиональная самореализация», с выявлением их характеристик, этапов и параметров, а также специфики преломления в педагогической и психолого-педагогической деятельности. Уточняется содержание таких понятий, как «продуктивная профессиональная самореализация», «отрицательная профессиональная самореализация», «субъектность», «профессиональная самореализация учителя (педагога)», выделяются основные критерии продуктивной профессиональной самореализации, особенности самореализации личности педагога и педагога-психолога.

В ходе работы была осуществлена операционализация изучаемых понятий, выявлены их наиболее важные характеристики для проведения дальнейшего исследования уровня развития профессиональной самореализации работников системы образования.

Сравнительный анализ изучаемых категорий позволил нам прийти к выводам: 1) категории «саморазвитие» и «самореализация» — близкие, но неодинаковые научные понятия, каждое из которых имеет свое научное содержание, границы и существенные характеристики; 2) саморазвитие представляет собой некий деятельностный контекст самореализации личности и — шире — ее самоосуществления; 3) саморазвитие и самореализация личности являются взаимодополняющими и взаимосвязанными процессами в структуре личности, но саморазвитие первично и направлено на саму личность, а самореализация — вторична и представляет личность во вне; 4) саморазвитие осуществляется в контексте самотрансценденции личности и представляет собой совокупность базовых и потенциальных качеств, обеспечивающих возможность ее поступательного развития, и тесно связано с такими чертами личности, как рефлексивность, открытость, самодетерминированность, убежденность в самоэффективности и др.; 5) самореализация — это всегда процесс, тот путь развития и преобразования личности, который она сама выбирает и осуществляет в том или ином виде профессиональной деятельности, в частности за счет таких черт личности, как самостоятельность, инициативность, креативность, ответственность, организованность, способность к интеграции и консолидации в групповой деятельности; 6) профессиональная самореализация педагогических работников, с одной стороны, имеет сходные показатели, с другой — специфические отличия, обу-

словленные своеобразием направления деятельности, например, педагогической, психолого-педагогической; 7) проблемы профессионального саморазвития и самореализации учителя (педагога) более разработаны и обобщены в психологии (педагогической психологии), по сравнению с другими категориями педагогических работников, например педагога-психолога, что нуждается в дополнительном изучении, систематизации и обобщении.

### **Afanasenкова Elena Leonidovna,**

PhD Student, Ural State Pedagogical University, Associate Professor, Candidate of Psychology, Deputy Director for Scientific Activities of Institute of Psychology and Pedagogy, Sakhalin State University, Yuzhno-Sakhalinsk, Russia.

### **Vasyagina Nataliya Nikolaevna,**

Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology of Education, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

#### **SELF-DEVELOPMENT AND SELF-ACTUALIZATION OF TEACHERS IN PROFESSIONAL ACTIVITIES**

**KEYWORDS:** self-development; self-realization; professional self-development; professional self-realization; professional activity; pedagogical workers; subjectness.

**ABSTRACT.** Relevance of the problem. The modern education system of the Russian Federation is undergoing an active reform in order to improve the quality of education, professional competence of specialists in this field and minimize their professional deficits. All this implies dynamic changes not only at the level of the structure of the education system and educational activities, but also at the level of serious changes in the approach to professional activity, its implementation and self-realization in it. That is, we are talking about two phenomena: self-development and self-realization of the teacher, psychologist, social pedagogue, etc. specialists of the education system—which must be comprehensively studied, which is very important for psychological and pedagogical theory and practice, including the development of effective tools for the implementation of reforms in education. The objectives of the study were review of the literature on the problem of theoretical understanding of the essence of the scientific content of the concepts of “self-development” and “self-realization” on the basis of comparative analysis, the definition of the features of each category, their boundaries, basic characteristics and hierarchical relationships in the structure of the individual involved in professional activity, in particular in pedagogical, psychological and pedagogical.

Description of the study. The article clarifies, taking into account various theoretical and applied approaches in Western and domestic psychology, the scientific content of the categories of “self-development” and “self-realization” in the aggregate of their essential features. Is their a detailed comparative analysis with the identification of similarities, differences and relationships. According to the structural model of self-realization of the personality of S. I. Kudinov-A. I. Krupnova (2008), its forms are distinguished: external, internal, types: activity, social, personal. In refraction of self-development and self-realization to activity, contents of concepts “professional self-development” and “professional self-realization”, with identification of their characteristics, stages and parameters, and also specifics of refraction in pedagogical and psychological and pedagogical activity are specified. The content of such concepts as: “productive professional self-realization”, “negative professional self-realization”, “subjectivity”, “professional self-realization of the teacher (teacher)” is specified, the main criteria of productive professional self-realization, features of self-realization of the personality of the teacher and the teacher-psychologist are allocated.

Research result. In the course of the work, the operationalization of the studied concepts was carried out, their most important characteristics for further research of the level of development of professional self-realization of employees of the education system were revealed.

Main conclusions. Comparative analysis of the studied categories allowed us to come to the conclusions: 1) the categories of “self-development” and “self-realization”—close, but different scientific concepts, each of which has its own scientific content, boundaries and essential characteristics; 2) self-development is a kind of activity context of self-realization of the individual and wider — its self-realization; 3) self-development and self-realization of the individual are complementary and interrelated processes in the structure of the individual, but self-development is primary and directed at the individual, and self-realization is secondary and represents the individual in the outside; 4) self-development is carried out in the context of self-transcendence of the individual, and is a set of basic and latent qualities that provide the possibility of its progressive development, and is closely related to such features of the individual as reflexivity, openness, self-determination, self-efficacy, etc.; 5) self-realization is always a process, the way of development and transformation of the individual, which she chooses and carries out in a particular type of professional activity, in particular due to such features of the individual as independence, initiative, creativity, responsibility, organization, the ability to integrate and consolidate in group activities; 6) professional self-realization of teachers, on the one hand, has similar indicators, on the other hand, specific differences due to the uniqueness of the direction of activity, for example, pedagogical, psychological and pedagogical; 7) problems of professional self-development and self-realization of the teacher (teacher) are more developed and generalized in psychology (pedagogical psychology), in comparison with other categories of pedagogical workers, for example, the teacher-psychologist that needs additional studying, systematization and generalization.

### **Постановка проблемы и обоснование ее актуальности**

**В**от уже несколько лет система образования РФ переживает очень серьезные реформы, вплоть до разделения Министерства образования и науки РФ на два: Министерство просвещения и Министерство науки и высшего образования (Указ Президента РФ от 15.05.2018 № 215 «О структуре федеральных органов исполнительной власти»), внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов, разработки и внедрения новой модели аттестации на основе применения единых федеральных оценочных материалов (ЕФОМ), формирования национальной системы учительского роста (НСУР) с целью минимизации профессиональных дефицитов у данной категории специалистов и снижения уровня их профессионального выгорания. Все это предполагает достаточно быстрые (2020-2025 гг.) и серьезные изменения в данной области деятельности, и не только на уровне структуры системы образования, основных видов и форм образовательной деятельности, на уровне изменения «профессионального маршрута», карьерного роста педагогических работников — их аттестации, но на уровне серьезных изменений в плане подхода к профессиональной деятельности, ее осуществлению и реализации себя, своих реальных и потенциальных возможностей в ней. То есть речь идет о двух феноменах, связанных с этой деятельностью, — саморазвитием и самореализацией педагога, педагога-психолога, социального педагога и др. специалистов системы образования. При этом точного научного определения данных категорий до сих пор в психологии нет; также нет четкого понимания особенностей каждого феномена (его отличительных характеристик, структуры и т.д.), их связи и взаимозависимости в структуре личности, в частности педагога, педагога-психолога; не определены точные детерминанты (условия) саморазвития — регресса личности, самореализации — самодеструкции личности; не сформировано единое понимание о видах и уровнях (стадиях) саморазвития и самореализации, в том числе в образовательной деятельности; нет четкого разделения в понимании границ каждого феномена. Поэтому изучение и разрешение данной проблематики является весьма актуальной для современной педагогической психологии, в том числе для понимания эффективных инструментов реализации реформ в сфере образования.

© Афанасенкова. Е. Л., Васягина Н. Н., 2019

### **Цели и задачи исследования**

Целью настоящей статьи является теоретическое осмысление сути научного содержания понятий «саморазвитие» и «самореализация», решение которого будет осуществлено через следующие задачи: сравнительный анализ этих категорий с учетом различных теоретико-прикладных подходов в западной и отечественной психологии, определение особенностей каждой дефиниции, их границ, базовых характеристик (критериев, признаков) и взаимосвязи (иерархической зависимости) в структуре личности, в частности специалиста системы образования (педагога, педагога-психолога), места в понимании природы профессиональной (педагогической, психолого-педагогической) деятельности.

### **Методологическая и теоретическая основа исследования**

Основополагающими для нашего исследования являются деятельностный (динамический, процессуальный), феноменологический и синергический подходы. Деятельностный подход позволяет рассматривать процесс саморазвития личности как результат ее детерминации деятельностью, прежде всего ведущей (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубенштейн, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин и др.), в которой происходит самореализация ее реальных и потенциальных возможностей. При этом деятельность, в частности профессиональная, выступает и средством, и условием развития личности, ее профессионализма, например, педагога, педагога-психолога (М. И. Кряхтунов, А. М. Ахмедова, Л. П. Квашко, Е. Н. Воронова и др.). Феноменологический подход позволяет рассматривать человека не как пассивный продукт внешнего влияния среды, а как уникальную личность, обладающую субъективным сознанием, системой ценностей, качеств, через которые преломляются эти воздействия, именно поэтому специалист сам способен выстраивать маршрут своего профессионального становления, развития и роста, в том числе в педагогической, психолого-педагогической деятельности (В. С. Мухина, В. А. Петровский, В. В. Сериков, Д. И. Фельдштейн, В. Д. Шадриков, И. С. Якиманская; А. Маслоу, К. Роджерс и др.). С позиции синергетического подхода (С. Р. Айбазова, Н. Н. Васягина, Э. Ф. Зеер, Л. А. Коростылева, Л. Н. Макарова, Л. С. Подымова, Л. А. Сизова, Т. И. Степанова, И. А. Шаршов и др.) развитие личности как неравновесной, неустойчивой самоорганизующейся системы характеризуется усложнением ее состава и структуры, появ-

лением новообразований, увеличением количества связей между личностью и социумом в процессе освоения ею деятельности и реализации в ней своих возможностей (реальных и потенциальных). Именно данный подход позволяет рассматривать процессы саморазвития и самореализации как важные компоненты в структуре личности, в частности личности педагога, педагога-психолога, представляющей собой целостную саморазвивающуюся систему, направленную на преобразование себя в деятельности, в том числе профессиональной (педагогической, психолого-педагогической).

### **Методы исследования**

Для достижения обозначенной цели и поставленных задач нами была использована следующая группа теоретических методов: историографический, сравнительный, систематизации и концептуализации научных идей, моделирования.

### ***Теоретический сравнительный анализ исследований в западной и отечественной психологии***

Изучением данной проблемы в психологии занимались многие исследователи, так Н. Ф. Голованова и И. Б. Дерманова отмечают, что «научное осмысление идеи саморазвития личности первоначально происходит в философском (теоретическом) и педагогическом (прикладном) аспектах» [16, с. 52]. Они указывают, что «только благодаря воспитанию человек становится самостоятельным действующим существом: не только овладевает культурными достижениями окружающего мира, но и создает самого себя, самореализуется» [там же, с. 54]. Рассуждение в данном ключе позволяет понять, что первичным в данной логике является саморазвитие, вторичным — самореализация, то есть только способная к самостоятельному поступательно-продуктивному развитию личность может реализовывать свой потенциал по собственному индивидуально-неповторимому пути, в соответствии с внутренним планом саморазвития.

Еще К. Д. Ушинский отмечал: «Самая существенная, самая человеческая потребность в человеке есть потребность совершенствования, развития» [45, с. 39]. Не понимая механизмов, обеспечивающих этот процесс, не исследуя природу феноменов «саморазвития» и «самореализации», вряд ли можно создавать максимально эффективные условия для обеспечения этих процессов. Согласно точке зрения А. С. Андреева, Ю. В. Трофимовой, Н. Ф. Головановой, И. Б. Дермановой и др., в современной психологии выделяется два основных подхода к пониманию сути проблемы саморазвития личности. Во-первых, само-

развитие понимается как специфическая способность к самовоспроизведению своих потенциальных возможностей и ресурсов, то есть к самотворчеству и самосозиданию (направленность личности на себя). Во-вторых, как осознанный и целенаправленный процесс самоизменения/ий, самостроительства в соответствии с собственным сценарием, ориентированным на Я-идеальное при учете тех социальных условий, в которых этот процесс протекает (направленность личности во вне).

Первый подход очень близок к западной гуманистической концепции развития личности и гештальт-подходу, в рамках которых «саморазвитие понимается как естественный процесс развития психики. Природа человека рассматривается как изначально позитивная, а стремление к самосовершенствованию — как ее неотъемлемая характеристика. В этой связи понятия “личностный рост”, “саморазвитие” и “развитие личности” используются как синонимы, содержательно практически перекрывающие друг друга. В этот же синонимический ряд обычно включают и понятия “самореализация”, “самоактуализация”. Особое внимание в рамках этого направления уделяется анализу внешних условий и механизмов развития» [16, с. 58]. В этих внешних условиях личность может опираться на различные «точки роста»: способность удовлетворять все более сложные потребности в иерархической пирамиде мотивов на пути к личностной самоактуализации (А. Маслоу); умение распознавать и преодолевать (трансформировать) внутриличностные механизмы защиты, формирующиеся в процессе неправильного воспитания в детстве, на пути к личностной конгруэнтности и аутентичности (К. Роджерс); развитие возможностей и навыков к осознанности для самопонимания, что приводит к саморазвитию личности и обретению ею настоящих контактов с окружающей средой (Ф. Перлз).

Второй подход достаточно широко представлен в отечественной психологии. Так, в естественнонаучном ключе концепции Л. С. Выготского саморазвитие рассматривается как процесс саморазвертывания и самодвижения, в котором базовыми источниками развития личности выступают противоречия между новыми возможностями, обусловленными возрастными новообразованиями, и старой социальной ситуацией развития, а, следовательно, уже отслужившими службу и более не эффективными средствами удовлетворения своих новых или измененных потребностей.

В рамках субъектно-деятельностного подхода (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов, Л. И. Анциферов,

К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский и др.) феномен саморазвития «рассматривается не как стихийный, спонтанный процесс, а как осознанный выбор вектора собственного развития, как целенаправленные действия» [16, с. 58-59]. В этом ключе саморазвитие понимается как «сознательная деятельность человека, направленная на возможно более полную реализацию себя как личности; как форма жизнетворчества человека, культивирования собственной уникальности путем расширения собственных возможностей. Саморазвитие предполагает наличие ясно осознанных целей деятельности, идеалов и личностных установок и включает два этапа: самопознание и самоизменение» [46, с. 77].

При этом саморазвитие характеризуется такими чертами личности, как самостоятельность, активность, творческий подход, инициативность, ответственность, сознательность, способность к целеполаганию, высокая саморегуляция и др. По мнению Л. Б. Гиль и К. А. Чеховских, в данную группу черт входят еще устойчивая мотивация, готовность к саморазвитию, мы считаем, что здесь речь идет о мотивационной готовности как компоненте психологической готовности к профессиональной деятельности [3]; к овладению субъектом способности к самоуправлению, «включающей в себя: способность ориентироваться в ситуации, умение видеть проблему и анализировать противоречия; прогнозирование; целеполагание; планирование; формирование критериев оценки качества; принятие решения к действию; самоконтроль; коррекцию» [15, с. 15].

Анализ субъектно-деятельностного подхода позволяет рассматривать саморазвитие как «деятельностный контекст самореализации личности и — шире — ее самоосуществления» [46, с. 84]. Саморазвитие и самоорганизация личности в рамках данного подхода являются взаимодополняющими, параллельно протекающими процессами. Саморазвитие осуществляется в контексте самотрансценденции личности, тесно связано «с такими ее чертами, как рефлексивность, открытость, убежденность в самоэффективности, самодетерминированность и др.» [46, с. 84], помимо этого следует учитывать, отмечает автор, что именно пластичность, мобильность личности «наряду с ее рефлексивностью выступает важным психологическим условием саморазвития» [46, с. 78]. В свою очередь, способность к саморазвитию, по Л. Б. Гиль и К. А. Чеховских, это «индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие самостоятельное усвоение новых знаний, умений и навыков для решения конкретных жизненных проблем» [15,

с. 15].

Таким образом, с одной стороны, саморазвитие рассматривается как внутренняя естественная потребность личности в самоактуализации (с опорой на уже имеющиеся, то есть сформировавшиеся устойчивые качества личности), в ситуациях затруднения, выходящих за уже сложившиеся способы решения жизненных задач, что «требует от личности дополнительного осознания таких ситуаций, собственных ресурсных возможностей (потенциальных качеств) для достижения новых целей и получения желаемого результата, и, в этом случае, оно соотносится с понятиями самореализации, самотрансценденции» [16, с. 60].

С другой стороны, саморазвитие понимается как отрефлексируемая и осознанная, то есть личность понимает не только свой качественный базис: «имею черты...», «знаю...», «умею...», «могу...» — то, на что она осознанно опирается, но и свой возможный потенциал: «не хватает качеств..., надо их в себе развить», «не знаю, но смогу узнать...», «не умею, но научусь...», «при определенных усилиях смогу...» — то, на что она будет опираться, преодолев определенные внутренние и внешние препятствия, в ходе самоизменений, самосовершенствования, а следовательно, и самостоятельно регулируемая деятельность по преобразованию различных сторон (сфер) личностного развития: психофизиологической, психоэмоциональной, когнитивной, психосоциальной и др., что может приводить как к позитивным, так и к негативным результатам этого развития (например, личность высоконравственного выдающегося общественного деятеля, личность высокоорганизованного, умного, но безнравственного преступника и т.п.).

Так или иначе саморазвитие всегда связано с преобразованием личности самой себя на основе самоанализа и самоосознания. В обобщенном виде, опираясь на проделанный анализ, под саморазвитием мы будем понимать целенаправленную и глубоко осознаваемую деятельность личности, направленную на самоизменение и самоусовершенствование в соответствии с внутренним планом, для развития своих потенциальных (ресурсных) возможностей с целью снятия напряжения между Я-реальным и Я-идеальным, чтобы удовлетворить высшую потребность в самоактуализации с учетом особенностей среды и деятельности, в которых это развитие протекает, ради достижения новых целей и получения желаемого результата в разнообразных видах собственной жизнедеятельности (профессиональной, творческой и др.) [4; 6; 7; 8; 12; 13; 25; 35; 36; 41].

В рамках данного исследования нашего

внимания заслуживает феномен профессионального саморазвития. Н. И. Сергеева рассматривает данную категорию как «целенаправленный процесс усовершенствования профессионализма, определяемый самим человеком, ... внутренне обусловленное прогрессивное самоизменение, выражающееся в изменении качества его профессиональной деятельности и диалектически связанное с динамикой изменения этого качества» [41]. Существенной характеристикой данного феномена является субъектность как «основной внутренний механизм развития личности, заключающийся в сознательном, качественном изменении самого себя» [там же]. При этом «субъектность выступает качественным показателем саморазвития личности», в частности личности педагога [там же]. «Профессиональная деятельность преподавателя погружена в контекст инновационной образовательной среды, что требует от него как субъекта повышенного уровня развития способности к личностному и профессиональному росту» [там же]. При этом, по мнению Н. И. Сергеевой, у него есть три линии развития в профессии: адаптация, саморазвитие, стагнация. И только саморазвитие обеспечивает учителю процесс поступательного самосовершенствования и полной профессиональной самореализации. К наиболее важным характеристикам, обеспечивающим высокий уровень саморазвития педагога в профессии, многие исследователи относят: психологическое благополучие; социальную зрелость; позитивное (оптимистичное) мышление; удовлетворенность своей жизнью и деятельностью; направленность на самообразование и методическое совершенствование; высокопродуктивную деятельность; увлеченность трудом и заинтересованность в его положительных результатах; высокий уровень осмысленности жизни и деятельности во временной перспективе; способность к творчеству (индивидуальному, коллективному); способность к самодетерминации; высокий уровень коммуникативной компетентности и педагогического взаимодействия со всеми субъектами образовательного пространства [4; 8; 9; 15; 16; 29; 41; 43; 47; 52]. «Профессия педагога имеет свою специфику: он работает с Человеком, а значит, его собственная личность является мощным «рабочим инструментом». И чем совершеннее этот инструмент, тем успешнее профессиональный результат, ... именно в педагогической профессии профессионально-личностное саморазвитие — непереносимое условие достижения профессионализма».

Близкой к педагогической является психолого-педагогическая деятельность.

В. М. Минияров и А. Е. Эстерле отмечают «вступление в силу ряда нормативно-правовых актов федерального уровня, затрагивающих сферу профессиональной компетенции педагога-психолога, приводят к расширению его функционала и повышению его значимости в образовательном процессе» [31, с. 26]. Авторы выделяют факторы, способствующие и препятствующие профессиональному саморазвитию педагога-психолога. По результатам их исследования (2017), в группу наиболее выраженных стимулирующих факторов входят: личностные факторы: «интерес к своей профессиональной деятельности», «потребность в самосовершенствовании»; организационные факторы: «наличие специалистов (курсов), у которых можно поучиться», «новизна деятельности, условия работы, возможность экспериментировать»; финансовый фактор: «система материального стимулирования» [там же, с. 33]. К наиболее значимым барьерам для саморазвития педагогов-психологов они относят: «ограниченные финансовые ресурсы, стесненные жизненные обстоятельства», «недостаток времени», который с объективной стороны выступает как организационный фактор, а с субъективной — как личностный. «При этом препятствующие факторы не проявляют себя так выражено, как стимулирующие, что должно позитивно сказываться на активности профессионального саморазвития педагогов-психологов», указывают авторы [там же].

Таким образом, саморазвитие педагога, педагога-психолога как совокупность важных характеристик личности имеет много общего, но есть и определенные различия, обусловленные спецификой их деятельности, а также спецификой компетенций, соответствующих этой деятельности. Выявление группы общих и особенных характеристик профессионального саморазвития, барьеров, мешающих профессиональному самосовершенствованию, на наш взгляд, позволит более продуктивно, осознанно и точно, во-первых, осуществлять их профессиональную подготовку. Во-вторых, создавать более благоприятные условия для их профессиональной самореализации в деятельности. Несмотря на то что саморазвитие — это внутренний процесс, понимание необходимости самоизменений, проверка их целесообразности и закрепление в структуре личности невозможны вне социальной активности человека как неповторимого субъекта деятельности и взаимодействия. То есть процесс саморазвития как внутренняя активность личности тесно связан с процессом самореализации как формой внешней активности личности в разнообразной системе социальных от-

ношений и деятельности.

Для понимания сущности и специфики значения самореализации как научной категории нам необходимо уточнить ее содержание в ретроспективе развития науки. На сегодняшний день в психологии это понятие трактуется по-разному: как свойство личности (Б. Г. Ананьев), как процесс саморазвития человека (Д. И. Фельдштейн), как процесс саморазвертывания личности в деятельности (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, Д. А. Леонтьев), как

процесс самовыражения (И. Д. Егорычева, Н. Б. Крылова, Е. В. Селезнева), как системно интегративный феномен, включающий в себя понимание этого явления и как процесса саморазвертывания, самовыражения, и как итога саморазвития личности (Л. А. Коростылева, С. И. Кудинов, Е. А. Никитина). Это далеко не все трактовки данной дефиниции. Выполнив обобщенный анализ данного вопроса, мы представили его в таблице 1.

Таблица 1

**Анализ содержания понятия «самореализация»**

Научные направления	Определение содержания понятия: Самореализация — это ...	Представители направления
Психоаналитическое	(в философском понимании) естественное стремление человека к превосходству, как способ реализации фундаментального закона жизни, — достижение наибольшего из возможного для себя на своем жизненном пути, то есть это «нечто, без чего жизнь человека невозможно представить» [49, с. 104]. Благодаря «креативному-Я» человек во внутреннем плане самосознания ставит перед собой цели, определяет пути их достижения, то есть планирует свою жизнь, управляя ею через осуществление уникального и характерного только для него жизненного стиля, значит в процессе собственной самореализации. При том самореализация может выступать механизмом компенсации, люди с выраженной органической слабостью или дефектом часто стараются компенсировать эти дефекты путем тренировки и упражнений, что может привести к развитию этого качества (умения) на уровне мастерства	А. Адлер
Гуманистическое	в значении — самоактуализация	А. Маслоу
	способность личности к метамотивации, позволяющей преодолевать внутренние и внешние препятствия для удовлетворения высшей потребности в самоактуализации своего потенциала. Такая личность готова к риску, ошибкам и отказу от принятых в обществе стереотипов. Через это сложное преодоление человек приобретает нужную мотивацию — мотивацию роста, стремление к удовлетворению метапотребностей. Если эти потребности не удовлетворяются, то человек чувствует апатию и бессмысленность своего существования	
	процесс личностного роста, который приводит к реализации личностного потенциала благодаря разрешению возникающего напряжения и противоречий между: «Я-реальным и Я-идеальным», между «неконгруэнтностью» (тревогой, чувством угрозы) и «конгруэнтностью» (адекватностью, чувством гармонии), то есть в процессе самоактуализации происходит «свойственная организму тенденция развивать все свои способности, чтобы сохранять, развивать личность» как целостное, адаптивное, неповторимое социальное существо [51, с. 196]. При этом Я-идеальное в процессе самоактуализации играет роль ориентиров, к которым стремится Я-реальное личности «здесь и сейчас», а ее новый формирующийся сознательный опыт стремится к сохранению личности как целостной самосовершенствующейся системы	К. Роджерс
Гуманистический психоанализ (радикальный гуманизм)	человеческая потребность, которая заключается в преодолении собственной пассивной животной природы, с целью активного и творческого преобразования своей жизни. Преодолевая, таким образом, например, свою лень, нерешительность, недостаток знаний и умений, че-	Э. Фромм



	<p>ловек способен достичь высоких результатов и реализовать свой потенциал. Что дает личности возможность достижения чего-то важного в жизни путем проявления спонтанной активности, при наличии определенной «позитивной свободы», то есть ее способности консолидировать свои усилия с другими людьми без потери собственной идентичности. Именно такая личность не только четко осознает свою индивидуальность, но и точно осознает свои потребности, а поэтому вполне способна их адекватно и активно реализовать</p>	
<p>Научно-философская методология познания</p>	<p>социальный процесс, направленный на формирование целостности субъекта, как единства «способов, средств, форм наиболее полного и свободного опредмечивания сущностных сил личности», при этом целостность фиксирует степень, меру этого единства, направленность его на осуществление жизненных сил личности [32, с. 6].</p>	<p>В. И. Муляр, 1990</p>
<p>Концепция личностной организации времени жизни</p>	<p>необходимость личности строить совокупность своих внешних взаимодействий с миром при условии, что познание человеком своих способностей уже закончено, у него полностью сформирован образ Я и имеется личностная готовность обеспечить всю совокупность внешних условий самореализации. Если эти условия не соблюдаются, то речь идет о другом процессе, а именно — о самовыражении и конкретно — о самопрезентации</p>	<p>К. А. Абульханова-Славская, 1991</p>
<p>Синергетическая парадигма (синергетический подход)</p>	<p>осуществление возможностей развития Я посредством собственных усилий, содеятельности, сотворчества с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом [23, с. 15]. Самореализация — это не только процесс, но и результат, который может быть представлен в материальном или личностном плане, например, определенные психологические свойства, качества</p>	<p>Л. А. Коростылева, 2001</p>
	<p>способность личности как сложной, открытой, динамичной, самоорганизующейся системы к самостоятельному развитию (по собственной траектории) [22, с. 17]</p>	<p>Л. А. Коростылева, 2005</p>
	<p>открытая саморазвивающаяся целостная динамичная нелинейная система, развитие которой обеспечивается взаимодействием дуальных условий: как внутренних ресурсов и потребностей системы, так и возможностей внешней среды [37, с. 91-93].</p>	<p>Л. С. Подымова и Л. Н. Макарова, 2009</p>
	<p>движущая сила стремления к самоорганизации — целеустремленная активность, которая выводит человека из состояния гомеостатического равновесия и порождает необходимость постоянной самореализации, которая обретается в ходе работы по преодолению себя, выходу за пределы собственного Я в социокультурном пространстве [42, с. 12].</p>	<p>Л. А. Сизова, 2015</p>
	<p>открытая «самоорганизующаяся система, детерминируемая ценностно-смысловой направленностью субъекта деятельности. Субъектность (ценностные установки, свойства личности, способности и т.д.) проявляется во всех сферах бытия в деятельности, познании, отношениях» личности [2, с. 14].</p>	<p>С. Р. Айбазова, 2015</p>
<p>Системно-диспозиционный подход</p>	<p>совокупность инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых характеристик, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность к самовыражению личности в различных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза</p>	<p>А. И. Крупнов, 2006</p>
<p>Полисистемный подход</p>	<p>совокупность инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых характеристик, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность к самовыражению личности в различных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза [25, с. 342]</p>	<p>С. И. Кудинов, 2007</p>
<p>Культурно-гуманистический подход в образовании</p>	<p>Выявление и развитие индивидом личностных способностей, талантов и возможностей во всех сферах деятельности, что непосредственно связано с ценностями человека, которые формируют его убеждения, вырабатывают жизненную позицию, систему отношений к себе и к обществу [48, с. 63]</p>	<p>Е. Н. Ярославова, 2007</p>

Философско-антропологический подход	раскрытие и использование своего личностного потенциала, своего Я через ту или иную деятельность посредством собственных усилий и сотворчества с другими людьми. Самореализация сопряжена с бесконечным поиском себя, всегда связана со стремлением к самосовершенствованию, предполагает некий продукт, не обязательно имеющий материальную форму [12, с. 8]	Н. В. Водянова, 2009
Субъектно-ориентированный подход	процесс саморазвертывания личностью своего потенциала через проявление способностей, находящихся в содержательном и процессуальном единстве, что изначально заложено в ее субъектности [30, с. 32]	О. А. Милинис, 2012
Культургенетический подход (философия)	процесс пробуждения и становления в человеке его человеческой сущности, единый процесс инкультурации и социализации, с неизбежностью приводящий к росту самосознания и самоидентификации, что становится залогом ощущения человеком собственной осознаваемой субъектности [13, с. 150]	Ю. Н. Ворожко, 2014
Теория профессионального личностного развития (педагога)	процесс выявления, осмысления и осуществления человеком своих возможностей, раскрытие внутреннего потенциала личности в какой-либо сфере ее жизнедеятельности, либо в жизни в целом [40, с. 53], то есть этот процесс всегда осознанный и требует от человека волевых усилий, активности и целеустремленности [40, с. 48], выработки цели(ей) и стратегии осуществления себя и своей индивидуальности в той или иной сфере жизнедеятельности посредством осознаваемых возможностей, осознания результатов предшествующей деятельности, корректировки и построения дальнейшего плана жизни [39, с. 13]	С. П. Свищерская, 2016
Теория культуры самовыражения личности	сложное многомерное образование, отправной точкой которого является внутренняя детерминация стремления личности к самовыражению. При этом самореализация предполагает трансформацию способностей, замыслов, установок человека (его внутреннего содержания) в поведение. Содержание самореализации обусловлено поведением и деятельностью личности в разных сферах жизнедеятельности, а также особенностями личности. Процесс самореализации человека, ... происходит в социальном окружении, где он является центром этой системы [35]	Е. А. Омельченко, 2017

Общим в этих характеристиках является то, что самореализация рассматривается, прежде всего, как процесс, осуществляющийся через ту или иную деятельность человека посредством собственных усилий и сотворчества, консолидации с другими людьми этих усилий, но при этом без потери собственной личностной идентичности. Заключается он в преодолении своей пассивности, страхов, ограничений и т.п. с целью активного и творческого преобразования себя, своей жизни, своего окружения (и даже Мира в целом), что приводит к росту самосознания — самоосознания, самоидентификации и становится залогом ощущения человеком собственной осознаваемой субъектности. Таким образом, в укрупненном обобщении категория самореализация может рассматриваться с точки зрения двух основных подходов. Во-первых, с позиции динамического подхода самореализация изучается «в динамике», с присущими ее протеканию особенностями, как процесс реализации человеком своего жизненного назначения [34]; процесс последовательной

смены явлений, состояний, стадий в развитии чего-нибудь (в динамике) [19, с. 94]; деятельность, то есть специфически человеческая регулируемая сознанием внутренняя и внешняя активность, порождаемая потребностью [21, с. 24]; процесс становления человека как личности [17]; активность, то есть источник преобразования или поддержания человеком жизненно значимых связей с окружающим миром [44, с. 11]; с точки зрения данного подхода самореализация — это процесс протекания активности личности, имеющий свой результат, материальный и/или идеальный.

Во-вторых, с позиции статического подхода самореализация изучается «в статике», как определенный относительно устойчивый набор характеристик личности: 1) состояний человека: удовлетворенность достигнутым, ощущение счастья; определенный результат воплощения активности человека в определенных продуктах; 2) психологических образований: набор относительно устойчивых характеристик человека — личностно-смысловых, мотивационно-

потребност-ных, инструментальных, эмоционально-волевых, рефлексивно-оценочных; 3) потребностей личности: внутреннее состояние психологического или функционального ощущения недостаточности чего-либо; с точки зрения данного подхода самореализация — это психологическое образование.

С нашей точки зрения самореализация — это, прежде всего (и всегда!), процесс, предполагающий продвижение личности к определенному результату, который, в свою очередь, будет зависеть от двух факторов. Во-первых, от базовых качеств личности и ее потенциальных возможностей (то есть латентных характеристик, которые уже встроены в структуру личности, но не проявлены по ряду причин: возрастные особенности, социальные условия и т.п.). Во-вторых, от того социального окружения (люди, группы людей), социальных условий (духовно-нравственных, экономических, политических, профессиональных и т.п.), в которых осуществляется процесс реализации этих качеств и характеристик личности на пути ее продвижения к цели и определенному результату. А вот самореализация в «статике» (по определению Е. А. Омельченко), на наш взгляд, это не что иное, как саморазвитие, то есть способность и потребность личности, уже обладающей определенной совокупностью базовых качеств, к автономному самосовершенствованию по собственному плану развития имеющихся качеств, свойств и характеристик или формирование желаемых, недостающих, но необходимых, по мнению самой личности (включая процесс самокоррекции, то есть осознание своих недостатков, построение плана их преодоления, его реализация с целью продуктивно-поступательного преобразования себя).

Таким образом, самореализацию (в психологии) можно рассматривать как процесс пробуждения и становления в человеке его потенциальных (латентных) возможностей, актуализирующихся в ситуациях напряжения, противоречий, препятствий, как внутренних, так и внешних, когда уже имеющихся ресурсов личности не хватает для их разрешения и преодоления, с целью получения определенного результата (не всегда материального продукта), что обеспечивается как внутренними ресурсами, потребностями личности (как сложной системы), так и возможностями внешней среды [4; 6; 8; 13; 18; 19; 22; 35; 37; 48]. При этом самореализация обуславливается метамотивацией (метапотребностями), позволяющей преодолевать личности внутренние и внешние препятствия для удовлетворения своей высшей потребности в самоактуали-

зации своего потенциала и достижения высоких/наивысших результатов [3; 8; 22; 27; 34; 42]. Такая личность готова к оправданному и осознаваемому риску, его последствиям, возможным ошибкам и отказу от принятых в обществе стереотипов — все эти затруднения не тормозят (не останавливают) активность личности в процессе самореализации, а напротив, выступают дополнительными стимулами продвижения вперед к обозначенной цели/целям, желаемому и определенному самой личностью результату (итогу/итогам).

Таким образом, в ходе выполненного анализа мы установили, что саморазвитие и самореализация — это, безусловно, сходные и взаимосвязанные, но не однозначные (не синонимичные) научные понятия. Их сравнительный анализ представлен в таблице 2.

На современном этапе разработки проблемы самореализации в отечественной психологии наибольший интерес представляет целостная системная концепция самореализации личности А. И. Крупнова (2006, 2008), С. И. Кудинова (2007, 2008). В рамках данного подхода авторы предложили структурную полисистемную модель самореализации личности, в которой базовыми условиями для ее формирования выступают: психоэкологические, психофизиологические, психологические, педагогические и социальные. Причем эти условия могут двояко влиять на процесс самореализации, то есть либо способствовать, либо препятствовать ему и, следовательно, приводить к успешности или неуспешности самореализации субъекта, в том числе и в профессиональной деятельности.

Структурная модель самореализации личности С. И. Кудинова — А. И. Крупнова (2008) включает в себя два основных компонента: установочно-целевой (личностные и социальные намерения) и компетентно-личностный (личностные и социальные барьеры), а также две основные характеристики: инструментально-динамическую и мотивационно-смысловую. «Исходным в данной системе является установочно-целевой компонент, в котором интегрируются конкретные цели, установки, намерения и общая программа инструментально-смыслового обеспечения, и реализация того или иного отношения в конкретных условиях поведения и деятельности» [27, с. 32]. Компетентно-личностный компонент, по нашему мнению, в предложенной модели представляет собой определенную базовую основу для самореализации личности, как способность субъекта осознавать те внутренние и внешние помехи, препятствия, недостатки, которые не позволяют ей в процессе самореализации достичь желаемого

результата или развития.

Таблица 2

### Сравнительный анализ понятий «саморазвитие» и «самореализация»

Саморазвитие	Самореализация
<b>Сходство научных дефиниций</b>	
<p>1) оба понятия относятся к мотивационной сфере и связаны с высшей потребностью личности в самоактуализации, то есть стремлением человека к полной реализации собственного потенциала;</p> <p>2) оба явления связаны с изменениями в личности, с расширением ее границ, возможностей;</p> <p>3) оба феномена связаны с совокупностью инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых характеристик, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность к самовыражению личности в различных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза</p>	
<b>Различия в содержании категорий</b>	
обеспечивает развитие человека в целом, актуализируя психические процессы, относящиеся к самости (развитие, направленное на себя)	процесс социально-психологического самоосуществления (саморазвертывания) личности в какой-либо деятельности, в жизнедеятельности в целом (развитие, направленное во вне)
побуждение к реализации своих потенциальных возможностей (собственно к саморазвитию, самоусовершенствованию) через осознание внутренних противоречий, например, между новыми потребностями (желаниями) и имеющимися возможностями их удовлетворения; между реальной и вполне возможной жизнью (достижениями) и т.п. (формирование внутреннего импульса, мотива к самоизменениям)	построение, корректировка и перестройка человеком концепции личностного развития, картины мира и жизненного плана, через реализацию себя в конкретной деятельности и осознание, оценку ее результатов (осознание себя, своей самости, своих достижений — неудач, сильных — слабых, полезных — деструктивных свойств и качеств в непосредственной деятельности и закреплении тех, которые ведут к желаемому результату)
осознанное развитие личностью своего потенциала с ориентацией на формирование образа Я-будущего (Я-идеального / Я-потенциального)	построение и корректировка, перестройка «концепции-Я», картины мира и жизненного плана в реальной деятельности, с последующим осознанием результатов как предшествующей, так и актуальной деятельности (формирование жизненного опыта, концепции Я-прошлого)
постановка целей и выработка необходимой стратегии будущей деятельности	активная реализация субъектом своих жизненных планов в различных видах социальной активности, в том числе профессиональной деятельности
наиболее полное осознание личностью своих индивидуальных, в том числе профессиональных, возможностей	наиболее полное выявление и проявление личностью своих индивидуальных, в том числе профессиональных возможностей в реальной деятельности
деятельность, прежде всего, на когнитивном уровне, мыслительный процесс, осознание и понимание личностью своих особенностей, качеств во всем их многообразии и валентности	деятельность как процесс, имеющий практический, вещественный результат (материальный или идеальный продукт), в частности и на уровне реализованных и закреплённых в личности качеств
желание, стремление личности к выявлению и развитию своих потенциальных возможностей (по Е. Е. Вахромову)	результат осмысления и выявления личностью своих возможностей, реализация этих возможностей в жизненной практике, в различных видах субъектной активности: хобби, работа, семья и т.п. (по Е. Е. Вахромову)
<b>Взаимосвязь понятий</b>	
<p>1) это две неразрывные стороны одного процесса — процесса личностного развития (поступательного или регрессивного), который включает в себя развитие — регресс и рост — деградацию;</p> <p>2) результатом этого роста — деградации является личность как продукт изменений, максимально раскрывшая — свертывающая и использующая — не использующая свой потенциал (по Е. Е. Вахромову);</p> <p>3) саморазвитие начинается на мыслительном, когнитивном уровне, то есть осуществляется предварительно на внутреннем плане сознания (самоосознания) личности и только потом по обдуманной схеме (программе) претворяется во внешний план деятельности, где проверяются продуманные идеи, совершенствуются, развиваются те или иные качества личности, обеспечивающие желаемый результат деятельности — самореализация (по П. Я. Гальперину), то есть саморазвитие первично в структуре личности, а самореализация — вторична</p>	

В качестве основных сфер самореализации личности Ю. Н. Ворожко (2014) в рамках культургенетического подхода в философии рассматривает «профессию и

семью, так как они являются наиболее широкими и всеобъемлющими сферами человеческой жизнедеятельности, образующими практико-психологическое и ценност-

но-смысловое пространство самореализации» [13, с. 150-151]. При этом, по его мнению, самореализация личности детерминруется двумя группами факторов: 1) социокультурными, раскрывающимися в наличии условий для становления личности и в наличии ее последующей востребованности; 2) диспозиционными, внутренними качествами индивидуальности, природной предзаданностью, имеющей генетическую основу [13, с. 151]. Данная точка зрения вполне согласуется с моделью самореализации личности С. И. Кудинова — А. И. Крупнова (2008), в которой авторы выделяют две ее основные формы: 1) внешнюю, направленную на «самовыражение индивида в различных сферах жизнедеятельности: профессии, творчестве, спорте, искусстве, учебе, политической и общественной деятельности и др.» [27, с. 31].; 2) внутреннюю, обеспечивающую «самосовершенствование человека в физическом, интеллектуальном, эстетическом, нравственном и духовном аспектах» [27, с. 31]. Таким образом, процесс самореализации личности детерминруется, с одной стороны, внешними условиями развития, которые могут как препятствовать, так и способствовать этому процессу. С другой стороны — внутренними. И здесь важно понимать, что эти внутренние условия представляют собой сложную психологическую систему. Во-первых, это психофизиологический, врожденный потенциал, обусловленный такими характеристиками, как наследственные особенности (например, врожденные заболевания), гендерные признаки, врожденные задатки, конституциональные особенности, тип НС, свойства темперамента и т.п. Во-вторых, устойчивая система качеств, черт, характеристик, сложившихся на определенном этапе онтогенеза как некий сплав внутреннего и внешнего в структуре конкретной личности, например, такие как характерологические черты, эмоционально-волевые качества, когнитивные способности, установки личности, ее направленность, внутренние приоритеты, ценности и т.п. В-третьих, фактор развития сознания — самосознания и рефлексии — саморефлексии личности, который, в том числе, выражается в степени осознанной активности личности по самореализации своего потенциала в социуме. Такая точка зрения, на наш взгляд, вполне согласуется с культурно-исторической концепцией личностного развития Л. С. Выготского, с теорией деятельности А. Н. Леонтьева и теорией персонификации личности А. В. Петровского.

Помимо этого С. И. Кудинов и А. И. Крупнов выделяют и описывают три основных вида самореализации личности:

деятельностную, социальную и личностную. Деятельностный вид самореализации характеризуется самовыражением личности «в различных видах деятельности и обеспечивает высокий уровень профессиональной компетенции, причем деятельность не всегда и не обязательно может быть связана с официальной профессией субъекта, это может быть любительский спорт, художественное творчество, учеба и т.д.» [27, с. 32]. Социальный вид самореализации «связан с выполнением гуманитарной, общественно-хозяйственной, общественно-политической, общественно-педагогической или любой другой общественно полезной активностью» [27, с. 32]. Личностный вид самореализации «способствует духовному росту человека, обеспечивая на первых этапах развитие личностного потенциала: ответственности, любознательности, эрудиции, креативности, нравственности и т.д.» [27, с. 32]. С нашей точки зрения, личностная самореализация является первичной и базовой для других видов самореализации, так как без системы сложившихся качеств и особенностей личности осознанная, самостоятельная и поступательная реализация ее потенциала в любом виде социальной активности не сможет осуществиться.

Предложенная С. И. Кудиновым и А. И. Крупновым системная модель самореализации обеспечивает установление взаимозависимости частей, элементов, их причинно-следственных отношений, внутренних связей в процессе исследования данной проблемы. Помогает «установлению существующих отношений между элементами системы, между разными условиями, средствами, методами подчиненности и соподчиненности частей, а также преобладающих тенденций, закономерностей. При этом учитываются не абсолютно все существующие связи, а только системообразующие, так как каждое явление находится в таком множестве связей важных и второстепенных, существенных и несущественных, прямых и опосредованных, которые практически исчерпать невозможно» [27, с. 35]. В этом, на наш взгляд, ее определенная универсальность, что позволяет использовать данную модель для исследования процесса профессиональной самореализации личности как вида деятельностной самореализации.

В связи с этим мы уточним еще два важных понятия: профессиональное саморазвитие и профессиональная самореализация.

С нашей точки зрения, наиболее удачная формулировка категории профессиональное саморазвитие принадлежит А. Е. Эстерле, который определил ее как «активный, сознательный, целенаправлен-

ный процесс повышения уровня своей профессиональной компетентности и развития профессионально-значимых личностных качеств в соответствии с внешними социальными требованиями и условиями профессиональной деятельности» [47, с. 148]. Помимо этого автор выделил существенные признаки профессионального саморазвития личности, которые, на наш взгляд, не только определяют сущность данного понятия, дополняя друг друга, но и могут быть вполне изучены с помощью разнообразных методов и методик исследования:

1. Процессуальность — протяженность во времени процесса профессионального саморазвития, в котором выделяются определенные этапы (стадии) становления личности как профессионала (специалиста).

2. Активность — самостоятельность субъекта в организации и управлении процессом своего профессионального развития, что является принципиальным условием и одной из движущих сил для его осуществления.

3. Осознанность — понимание необходимости профессионального саморазвития, осознание противоречия между Я-реальным и Я-идеальным в профессии, а также требованиями внешней среды, реальными условиями своей профессиональной деятельности. Именно этот признак является запускающим механизмом процесса профессионального саморазвития.

4. Целенаправленность — ориентация на высокий уровень профессиональных достижений через преодоление личностью внутренних и внешних препятствий в процессе профессионального саморазвития. Именно цели в данном процессе выступают основой для формирования плана и программы профессионального саморазвития личности.

5. Взаимосвязь личностного и профессионального аспектов — направленность профессионального саморазвития, во-первых, на развитие личностной сферы специалиста, во-вторых, на развитие сферы его компетенций в профессиональной деятельности.

Под профессиональной самореализацией Н. Н. Конюхов понимает высшую стадию «профессионального развития человека как субъекта профессиональной деятельности, которая характеризует осуществление его потенциальных возможностей в сфере выбранной профессии» [21, с. 61]. К. Пошук рассматривает данную категорию как «социализированный путь развития личности, совмещенный с получением профессионально-практического и духовного опыта в процессе первичного профессионального становления и совершенствования, который является неотъемлемым атрибутом раскрытия и осуществления лич-

ностного профессионального потенциала. Профессиональная самореализация неотделима от самореализации личностной. Поэтому значимой оказывается такая профессиональная деятельность, в процессе которой личность творит и развивается» [38]. По мнению данного автора, значимыми характеристиками профессиональной самореализации выступают самостоятельность, свобода выбора, действий, решений; творчество, а этапами являются: 1) профессиональное самоопределение; 2) профессиональное становление в избранной сфере деятельности; 3) профессиональный рост и развитие компетенции [38]. На наш взгляд, еще одной важной характеристикой профессиональной самореализации является внутренняя готовность личности к профессиональной самореализации, это такое ее особое состояние, «которое характеризует определенный уровень, степень полноты сформированности ценностно-мотивационной стороны личности, творческих способностей и опыта деятельности» [48, с. 65]. Мы думаем, что именно эта характеристика свидетельствует о социально-профессиональной зрелости личности.

В ходе аналитической деятельности С. П. Зуева выделила параметры, определяющие условия самореализации человека в профессиональной деятельности: 1) степень осознания человеком своего личностного потенциала и инструментальных ресурсов; 2) степень адекватности профессионального выбора; 3) уровень развития общества и общественного производства, способный обеспечить доступность для человека профессионального выбора; 4) сформированность у человека представлений о самореализации как о миссии по отношению к другим людям и обществу [18, с. 5]. Сочетание внутренних возможностей человека и условий среды определяют степень продуктивности самореализации личности в выбранной профессии. По мнению В. В. Байлука, продуктивная профессиональная самореализация личности — это такая деятельность, «которая детерминируется истинными потребностями общества, истинными потребностями и возможностями личности, то есть строится на позитивной ценностно-нормативной базе и соответствует и требованиям к данному виду деятельности общества, и требованиям к нему ее субъекта» [6, с. 211]. К основным критериям продуктивной профессиональной самореализации человека данный автор относит: 1) производство в процессе профессионального труда общественно полезного продукта, то есть соответствующего требованиям потребителя; 2) удовлетворенность работника самим процессом труда, его техноло-

гическими и социальными условиями, результатом труда, а также материальным вознаграждением за труд; 3) общественное признание значимости труда работника, его достижений [6, с. 211]. Если в ходе своей профессиональной деятельности человек имеет низкие показатели по данным критериям, то можно говорить о его отрицательной профессиональной самореализации, то есть такой его деятельности, «причиной которой всегда является сознательное или стихийное нарушение (невыполнение) требований, предъявляемых социумом к тому или иному виду профессиональной деятельности, то есть игнорирование ее ценностно-нормативных оснований» [6, с. 212].

Проблема профессиональной самореализации (как положительной, так и отрицательной) разрабатывается, прежде всего, относительно педагогической деятельности и личности учителя (педагога). Так, в педагогическую психологию вводится отдельная категория — самореализация учителя (педагога). Например, по В. Слостенину, самореализация преподавателя — это внедрение им в профессиональную деятельность своих намерений и способа жизни [43]. М. Ситникова и И. Исаев считают, что сущность самореализации педагога заключается в том, что внешнее (объективное), то есть педагогический опыт человечества, через призму внутреннего (субъективного) становится его достоянием, входит в сознание преподавателя, чтобы найти свое выражение в результатах дальнейшей профессиональной деятельности [43]. К субъективному И. Исаев относит профессионально-педагогическую культуру личности преподавателя, которая состоит из системы педагогических ценностей: ценностей-целей, ценностей-средств, ценностей-знаний, ценностей-качеств, ценностей-отношений [43, с. 78-87]. В свою очередь, А. М. Кириченко считает, что «профессиональная самореализация учителя — это совокупность проявления индивидуальных профессионально-личностных качеств и свойств педагога, вследствие чего он воспроизводит себя в своей сущности в многомерной педагогической и социальной деятельности» [20, с. 10]. В своем исследовании С. П. Свидерская в данной связи отмечает, что самореализация педагога отличается от самореализации другого профессионала специфическими видами деятельности, которые он выполняет: 1) образовательной; 2) методической; 3) организационной; 4) рефлексивно-творческой; 5) коммуникативной; 6) научно-исследовательской; 7) инновационной. При этом исследователь указывает, что «данные виды деятельности требуют немалых затрат сил и энергии. Это связано, прежде всего, с

необходимостью одновременного использования целого ряда соответствующих знаний и умений в условиях сложного и динамичного образовательного процесса, эффективность которого целиком и полностью зависит от самого педагога» [40, с. 54-55]. В связи с этим С. П. Свидерская дает свое, довольно развернутое определение рассматриваемого нами понятия. По ее мнению, «профессиональная самореализация педагога — это процесс выявления, осмысления и осуществления педагогом своих потенциальных позитивных профессиональных возможностей, включающий в себя: внутреннюю мотивацию педагогической деятельности; целенаправленность профессиональной деятельности; целенаправленность процессов саморазвития, самообразования и самовоспитания; осуществление педагогом научно-исследовательской деятельности на основе научно-исследовательских знаний и умений; педагогическую рефлексивность, анализ и оценку педагогом результатов собственной деятельности; планирование дальнейшего процесса самореализации на основе полученных результатов, корректировки целей, задач и способов планируемых действий [там же, с. 55]. При этом автор считает, что именно научно-исследовательская деятельность является важнейшим условием профессионального развития педагога и выражает его готовность к профессиональной самореализации.

По мнению Ф. У. Базаевой, «самореализация учителя — это полиморфная категория, обозначающая ... средство, цель, процесс и результат целенаправленного взаимодействия педагога с окружающей действительностью и обеспечивающую осознанное свободное жизнетворчество педагога и его воспитанников» [5, с. 28]. При этом важнейшими особенностями самореализации учителя она считает два обстоятельства. Во-первых, для самореализации педагога нужен значимый Другой, то есть учащийся. Во-вторых, самореализация учителя «сопряжена с саморазвитием не только самого педагога, но и его воспитанников, что дает взаимное позитивное изменение их личностей путем активного жизнетворчества» [5, с. 28]. А. В. Батаршев и И. С. Маркеев также в своем исследовании отмечают, что «Процесс самореализации педагога не должен замыкаться сам на себя, его конечной целью является ... передача своим воспитанникам опыта самоорганизации, самовоспитания, самообучения и самореализации» [5, с. 38]. При этом авторы указывают, что самореализация педагога предполагает его собственное саморазвитие и формирование способности к непрерывно-

му педагогическому творчеству, то есть творческому саморазвитию.

В разработке этой проблемы есть исследования, в которых предпринимаются попытки выявить различия между процессом профессиональной самореализации педагогов в зависимости от направления их деятельности. Так, в исследовании

Л. В. Манжос, С. А. Хазовой и Ф. Р. Хатит экспериментально были установлены общие и отличительные особенности профессиональной самореализации у педагогов, работающих в образовательных организациях разных типов [29, с. 87]. В обобщенном виде полученные ими результаты мы представили в таблице 3.

Таблица 3

**Особенности профессиональной самореализации (ПС) педагогов, работающих в образовательных организациях разных типов**

Показатели ПС (качества личности): степень выраженности (развития)	
у педагогов дополнительного образования	у педагогов общеобразовательных школ
Критерий креативности	
любопытность, эмоциональность, эмпатия и чувство юмора — высокая степень развития	воображение и интуиция — высокая степень развития
Критерий удовлетворенности трудом	
высокая степень развития	средний и низкий уровень
Критерий профессиональной направленности	
высокий индекс удовлетворенности выбором профессии	средний и низкий уровень
Критерий мотивации профессиональной деятельности	
высокая степень развития	средний и низкий уровень
Критерий удовлетворения значимых проблем в процессе профессиональной деятельности	
высокая степень показателя ценностного единства	средний и низкий уровень
Критерий реализации потребности в саморазвитии	
высокая степень развития	средний и низкий уровень
Критерий готовности к саморазвитию	
высокая степень развития	средний и низкий уровень
Значимые факторы успешности профессиональной самореализации	
условия труда (удобный режим работы, уровень организации труда, уровень технической оснащенности), возможность достижения высоких профессиональных результатов, соответствие работы уровню притязаний личности, самостоятельность, соответствие работы личным способностям, зависимость размера вознаграждения от личных качеств (уровень квалификации, творчества, инициативность), общественная значимость, статус профессии и ее творческий характер	соответствие работы личным способностям, возможность общения в процессе работы, обеспечение оргтехникой
Условия, препятствующие эффективной самореализации	
размер заработка; физическое переутомление	размер заработка; физическое и нервное переутомление; уровень организации труда; престиж профессии; психологический микроклимат; зависимость материального вознаграждения от личных взаимоотношений с руководством



На наш взгляд, это достаточно перспективный подход, так как мы считаем, что у специалистов сферы образования, с одной стороны, в профессиональной самореализации, несомненно, есть общие черты, с другой — в зависимости от содержания их деятельности (направление профессиональной подготовки), есть значимые различия. Данная проблема нуждается в дополнительном изучении, также как вопрос уточнения и научного обобщения содержания понятия «профессиональная самореализация учителя».

Менее разработанной, на наш взгляд, является проблема самореализации в профессиональной деятельности и такого специалиста, как психолог системы образования. Но, как указывают В. М. Минияров и А. Е. Эстерле, «вступление в силу ряда нормативно-правовых актов федерального уровня, затрагивающих сферу профессиональной компетенции педагога-психолога, приводят к расширению его функционала и повышению его значимости в образовательном процессе» [31, с. 26]. Поэтому вопрос о профессиональной самореализации психологов образования сегодня является довольно актуальным. К основным вопросам, которые в этом направлении исследуются, можно отнести: выявление специфики профессиональной самореализации в зависимости от вида деятельности, включая вопросы затруднений, не позволяющих достигнуть максимально положительной самореализации в ней [22; 23]; выявление особенностей самореализации личности педагога-психолога; создание общего подхода к исследованию самореализации личности, в частности педагога-психолога [25]; создание системной модели самореализации личности, в том числе включенной в психолого-педагогическую деятельность, а также разработка инструментария для исследования этой проблемы [25; 27]; структура профессиональной самореализации педагогов-психологов во взаимосвязи ее элементов с учетом как положительного, так нейтрального и отрицательного сценария самореализации специалиста в психолого-педагогической деятельности [11; 26; 28]; условия (объективные, субъективные) профессиональной самореализации педагогов-психологов [33]; факторы профессионального саморазвития педагога-психолога [31]. Но хорошо сформированной единой картины в разработке данной проблематики на сегодня в психологии (педагогической психологии) нет, даже в сравнении с уровнем разработанности этого вопроса относительно педагогической деятельности и личности педагога.

Таким образом, в рамках анализа обо-

значенной проблемы мы не только уточнили научное содержание понятий «саморазвитие» и «самореализация», выполнив сравнительный анализ преимущественно современных теоретико-прикладных подходов в разработке данной проблемы, но и определили отличительные характеристики каждой дефиниции, установили их содержательные границы, выявили взаимосвязь и иерархическую представленность в структуре личности, в частности педагога, педагога-психолога. При этом мы выполнили первичный анализ довольно новой категории в педагогической психологии — профессиональной самореализации учителя (педагога) и предприняли попытку установить сходство и различия между профессиональным саморазвитием и самореализацией педагога и психолога системы образования. Все это позволило нам прийти к выводу, что реализация личности в профессии неотделима от феноменов саморазвития и самореализация, а тем более — в системе образования. Суть данной области деятельности такова, что ее результаты напрямую зависят от уровня развития личности и ее направленности на реализацию в профессии, так как педагог, педагог-психолог — это не только «предметодатель», а Личность, Наставник, вводящий детей, подростков, молодежь в мир культуры, научных достижений, в будущую профессию и в жизнь в целом.

#### **Выделение нерешенных задач рассматриваемой проблемы**

С нашей точки зрения, в разработке обозначенной проблемы еще точно не определены и не установлены, во-первых, детерминанты и феномены, определяющие содержание, качество и уровни сформированности как профессионального саморазвития, так и профессиональной самореализации, в частности в образовательной деятельности. Во-вторых, важным является выявление системообразующего ядра тех качеств личности профессионала системы образования, которые будут общими для всех специалистов, включенных в эту деятельность (и педагогов, и психологов образования, и социальных педагогов и т.д.), а также выявление особенных характеристик, присущих определенной направленности в этой деятельности, что позволит сформировать более точные профили для разных специалистов системы образования, критерии оценки их эффективности в деятельности и «профессиональные маршруты» реализации в профессии (включая карьерный рост). В-третьих, на наш взгляд, предложенная С. И. Кудиновым и А. И. Крушно-

вым структурная полисистемная модель самореализации личности является достаточно обобщенной и может быть уточнена в преломлении к различным видам деятельности, в частности к деятельности (педагогической, психолого-педагогической) в системе образования как наиболее важном социальном институте по формированию нового поколения в обществе.

### **Выводы и дальнейшие перспективы исследований в этом направлении**

Таким образом, на данном этапе исследования мы пришли к следующим выводам:

Саморазвитие и самореализация как понятия близкие, но самостоятельные в качестве научных категорий, каждая из которых имеет свое научное содержание, границы и существенные характеристики.

Саморазвитие и самореализация личности являются взаимодополняющими и взаимосвязанными процессами в структуре личности. Саморазвитие первично и направлено на саму личность, а самореализация вторична и представляет личность во вне.

Саморазвитие осуществляется в контексте самотрансценденции личности и представляет собой совокупность базовых (уже сформированных) и латентных (нуждающихся в развитии) качеств личности, обеспечивающих возможность ее поступательного развития, оно тесно связано с такими чертами личности, как рефлексивность, открытость, убежденность в самоэффективности, самодетерминированность и др.

Самореализация — это всегда процесс, тот путь развития и преобразования личности, который она сама выбирает и осуществляет в том или ином виде социальной активности и, прежде всего, в профессиональной деятельности, в частности за счет таких черт личности, как самостоятельность, инициативность, креативность, ответственность, организованность, способность к интеграции и консолидации в групповой деятельности.

Структура и содержание самореализации напрямую зависят от того вида деятельности, в которую личность включена, поэтому, с одной стороны, в профессиональной самореализации специалистов будут сходные показатели, например, для всех специалистов системы образования, с другой — специфические отличия, обусловленные своеобразием направления деятельности, например, педагогической, психолого-педагогической. Этот вопрос нуждается в серьезном дополнительном исследовании.

Вопросы профессионального саморазвития и самореализации учителя (педагога) более разработаны и обобщены в психологии (педагогической психологии), чем психолога системы образования, что также нуждается в дополнительном изучении и систематизации.

Полученные нами в ходе теоретического анализа выводы, обозначенные, но не решенные на данный момент вопросы в анализируемой нами проблеме нуждаются в детализации и прикладном исследовании с последующим теоретическим обобщением.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. — М. : Мысль, 1991. — 299 с.
2. Айбазова С. Р. Роль ценностно-смысловой направленности в динамике самореализации личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2015. — 22 с.
3. Афанасенкова Е. Л. Мотивационная сфера, мотивация и мотивы будущих специалистов в системе их профессиональной подготовки : монография. — Южно-Сахалинск : Кано, 2017. — 294 с.
4. Афанасенкова Е. Л. Саморазвитие и самореализация в профессиональной деятельности работников системы образования // Психология и жизнь: актуальные проблемы психологии образования : мат-лы III Междунар. науч.-практ. конф. (14-15 ноября 2018 г., г. Минск) / редкол.: С. И. Коптева, Л. А. Пергаменщик (отв. ред.). — Минск : БГПУ, 2018. — С. 474-480.
5. Базаева Ф. У. Самореализация личности в педагогической деятельности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. — 2011. — № 2. — С. 25-30.
6. Байлук В. В. Профессиональная самореализация личности [Электронный ресурс] // Секция 5. Самореализация человека в условиях социально-профессиональной мобильности. — С. 208-213. — Режим доступа: [http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/675/1/spm\\_2014\\_44.pdf](http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/675/1/spm_2014_44.pdf) (дата обращения: 16.09.2018).
7. Батаршев А. В., Макарьев И. С. Творческая самореализация педагога как основа профессионально-личностного становления // Человек и образование. — 2013. — № 3 (36). — С. 38-42.
8. Васягина Н. Н. Профессионально-личностная направленность педагога: актуальное состояние и возможности оптимизации // Актуальные проблемы психологии образования : коллективная монография. — Екатеринбург : УрГПУ, 2015. — С. 151-177.
9. Васягина Н. Н., Почтарева Е. Ю. Психологическая структура самодетерминации как личностно-профессиональной характеристики субъекта педагогической деятельности // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 7. — С. 43-48.
10. Вахромов Е. Е. Понятия «самоактуализация» и «самореализация» в психологии [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/xo41.htm> (дата обращения: 14.10.2018).
11. Владимирова Ю. В. Изучение психологических особенностей самореализации и профессиональной идентичности действующих психологов образования // Вестник Башкирск. ун-та. — 2015. — № 2. — С. 700-703.
12. Водянова Н. В. Самореализация личности в пространстве интернета: философско-антропологический аспект : автореф. дис. ... канд. филос. наук. — Челябинск, 2009. — 20 с.
13. Ворожко Ю. Н. Социокультурные основания самореализации личности: философско-

антропологический аспект : дис. ... канд. философ. наук. — Ростов н/Д., 2014. — 169 с.

14. Гальперин П. Я. Проблема деятельности в советской психологии // Психология как объективная наука: избранные психологические труды / под ред. А. И. Подольского. — Воронеж : МОДЭК ; М. : Институт практической психологии, 1998. — С. 249-271.

15. Гиль Л. Б., Чеховских К. А. Способность к саморазвитию в контексте гуманитаризации образования [Электронный ресурс] // Педагогика и психология. — С. 14-16. — Режим доступа: <http://izvestia.asu.ru/2012/2-1/peda/Th eNewsOfASU-20122-1-peda-02.pdf> (дата обращения: 07.04.2018).

16. Голованова Н. Ф., Дерманова И. Б. Саморазвитие личности как предмет педагогики и психологии // Вестник СПбГУ. Серия 12. — 2015. — Вып. 3. — С. 51-63.

17. Загвязинский В. И., Емельянова И. Н. Теория обучения и воспитания. — М. : Юрайт, 2016. — 314 с.

18. Зуева С. П. Самореализация человека в профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Концепт. — 2013. — № 2 (18). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/samorealizatsiya-cheloveka-v-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 24.09.2018).

19. История и философия науки: Энциклопедический словарь. — Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010. — 342 с.

20. Кириченко А. М. Профессиональная самореализация учителя в условиях трансформирующегося российского общества : дис. ... канд. пед. наук. — Ставрополь, 2005. — 165 с.

21. Конюхов Н. Н. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы. — М. : Знание, 1994. — 203 с.

22. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. — СПб. : Речь, 2005. — 222 с.

23. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности : автореферат дис. ... д-ра психол. наук. — СПб., 2001. — 39 с.

24. Крупнов А. И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вестник Российского университета дружбы народов. — 2006. — № 1 (3). — С. 63-74.

25. Кудинов С. И. Полисистемный подход исследования самореализации личности // Сибир. пед. журн. — 2007. — № 11. — С. 335-344.

26. Кудинов С. И., Владимиров Ю. В. Роль профессиональной идентичности в самореализации психологов-педагогов // Вестник Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Педагогика и психология. — М. — 2015. — № 3. — С. 30-38.

27. Кудинов С. И., Крупнов А. И. Системная модель самореализации личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. — 2008. — № 1. — С. 28-37.

28. Кудинов С. И., Кудинов С. С., Горбанёва Л. А. Психологический анализ профессиональной самореализации личности психологов // Вектор науки ТГУ. — 2011. — № 4 (18). — С. 431-434.

29. Манжос Л. В., Хазова С. А., Хатит Ф. Р. Особенности профессиональной самореализации педагогов в современных условиях // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. — 2015. — № 3 (162). — С. 83-89.

30. Милинис О. А. Субъектно-ориентированный подход к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Казань, 2012. — 50 с.

31. Минияров В. М., Эстерле А. Е. Факторы профессионального саморазвития педагога-психолога в ходе профессиональной деятельности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. — 2017. — Т. 14. — № 1. — С. 26-37.

32. Муляр В. И. Самореализация личности как социальный процесс: методолого-социологический аспект : автореф. дис. ... канд. философ. наук. — Киев, 1990. — 16 с.

33. Немолот Е. В. Особенности профессиональной самореализации педагогов-психологов в условиях малого города [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. — Пенза : Академия Естествознания. — 2013. — № 6. — Режим доступа: <https://www.science-education.ru/pdf/2013/6/903.pdf> (дата обращения: 27.10.2018).

34. Ниязбаева Н. Н. Возможность самоосуществления личности с позиции экзистенциальной психологии [Электронный ресурс] : сборник мат-лов II Междунар. науч.-практ. конф. «Риски современности» в рамках «Дней экзистенциальной психологии в Кемерово» (17-18 марта 2010 г., г. Кемерово) / под ред. О. В. Лукьянова. — Кемерово : ПОЛИГРАФ. — 193 с. — Режим доступа: <http://www.iandfamily.ru/matconf2010> (дата обращения: 12.11.2018).

35. Омельченко Е. А. Сущностная характеристика понятия «самореализация» в научной литературе [Электронный ресурс] // Инновации в науке и образовании : мат-лы V Всерос. науч.-практ. конф. (30 мая 2017 г., г. Новосибирск). — Новосибирск : ЦСРНИ, 2017. — С. 63-96. — Режим доступа: <http://www.csrni.ru/conf/2017/05/30/007.php> (дата обращения: 10.10.2018).

36. Перлз Ф. Гештальт-семинары : пер. с англ. — М. : Институт Общегуманитарных Исследований, 2008. — 352 с.

37. Подымова Л. С., Макарова Л. Н. Самореализация личности как психолого-педагогическая проблема: синергетический подход // Вестник ТГУ. — 2009. — Вып. 1. — С. 89-93.

38. Пошук К. Профессиональная самореализация личности как психологическая проблема [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.info-library.com.ua/libs/stattya/4579-profesijna-samorealizatsija-osobistosti-jak-psiologichna-problema.html> (дата обращения: 18.10.2018).

39. Сви́дерская С. П. Научно-исследовательская деятельность как условие совершенствования профессиональной самореализации педагога : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Калининград, 2016. — 24 с.

40. Сви́дерская С. П. Профессиональная самореализация педагога посредством научно-

- исследовательской деятельности // Научное обозрение. Педагогические науки. — 2016. — № 4. — С. 46-65.
41. Сергеева Н. И. Профессионально-личностное саморазвитие как цель профессионального роста педагога [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 2 (часть 1). — Режим доступа: <http://science-education.ru/article/view?id=18933> (дата обращения: 25.10.2018).
42. Сизова Л. А. Психологические детерминанты профессионально-личностной самореализации медицинской сестры многопрофильного лечебного учреждения : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Краснодар, 2015. — 26 с.
43. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. — М. : Академия, 2002. — 576 с.
44. Смирнов Б. А., Королев А. В. Энциклопедический словарь: Психология труда, рекламы, управления, инженерная психология, эргономика / сост. Б. А. Душков; ред. Б. А. Душков. — Екатеринбург : Деловая книга, 2000. — 462 с.
45. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. — М. : Педагогика, 1988. — Т. 1. — 414 с.
46. Фризен М. А. Феномен «саморазвития» в проблемном поле современной психологии // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. — 2013. — Вып. 1 (21). — С. 75-85.
47. Эстерле А. Е. Современные представления о содержании понятия «Профессиональное саморазвитие личности» // Самарский научный вестник. — 2014. — № 4 (9). — С. 147-148.
48. Ярославова Е. Н. Готовность личности к самореализации в профессиональной сфере как педагогическая проблема // Человек. Спорт. Медицина. — 2007. — № 26 (98). — С. 61-66.
49. Adler A. The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation in selections from his writings. — New York : Harper & Row, 1964. — 496 p.
50. Maslow A. H. The farther reaches of human nature. — Penguin books, 1971. — 430 p.
51. Rogers C. R. A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships: As Developed in the Client-Centered Framework // Psychology: A Study of a Science. Formulations of the Person and the Social Context / Ed. by S. Koch. — New York : McGraw Hill, 1959. — Vol. 3. — P. 184-256.
52. Vasyagina N. N., Vasyagina S. A., Seryy A. V. Features of professional and personal orientation of the teacher // Astra Salvensis. — 2018. — Т. 6. — № S2. — С. 141-153.

#### REFERENCES

1. Abul'khanova-Slavskaya K. A. Strategiya zhizni. — М. : Mysl', 1991. — 299 s.
2. Aybazova S. R. Rol' tsennostno-smyslovooy napravlenosti v dinamike samorealizatsii lichnosti : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. — М., 2015. — 22 s.
3. Afanasenkova E. L. Motivatsionnaya sfera, motivatsiya i motivy budushchikh spetsialistov v sisteme ikh professional'noy podgotovki : monografiya. — Yuzhno-Sakhalinsk : Kano, 2017. — 294 s.
4. Afanasenkova E. L. Samorazvitie i samorealizatsiya v professional'noy deyatel'nosti rabotnikov sistemy obrazovaniya // Psikhologiya i zhizn': aktual'nye problemy psikhologii obrazovaniya : mat-ly III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (14-15 noyabrya 2018 g., g. Minsk) / redkol.: S. I. Kopteva, L. A. Pergamenshchik (otv. red.). — Minsk : BGPU, 2018. — S. 474-480.
5. Bazaeva F. U. Samorealizatsiya lichnosti v pedagogicheskoy deyatel'nosti // Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya. — 2011. — № 2. — S. 25-30.
6. Bayluk V. V. Professional'naya samorealizatsiya lichnosti [Elektronnyy resurs] // Sektsiya 5. Samorealizatsiya cheloveka v usloviyakh sotsial'no-professional'noy mobil'nosti. — S. 208-213. — Rezhim dostupa: [http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/675/1/spm\\_2014\\_44.pdf](http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/675/1/spm_2014_44.pdf) (data obrashcheniya: 16.09.2018).
7. Batarshchik A. V., Makar'ev I. S. Tvorcheskaya samorealizatsiya pedagoga kak osnovnaya professional'no-lichnostnogo stanovleniya // Chelovek i obrazovanie. — 2013. — № 3 (36). — S. 38-42.
8. Vasyagina N. N. Professional'no-lichnostnaya napravlenost' pedagoga: aktual'noe sostoyanie i vozmozhnosti optimizatsii // Aktual'nye problemy psikhologii obrazovaniya : kollektivnaya monografiya. — Ekaterinburg : UrGPU, 2015. — S. 151-177.
9. Vasyagina N. N., Pochtareva E. Yu. Psikhologicheskaya struktura samodeterminatsii kak lichnostno-professional'noy kharakteristiki sub'ekta pedagogicheskoy deyatel'nosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2018. — № 7. — S. 43-48.
10. Vakhromov E. E. Ponyatiya «samoaktualizatsiya» i «samorealizatsiya» v psikhologii [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://hpsy.ru/public/xo41.htm> (data obrashcheniya: 14.10.2018).
11. Vladimirova Yu. V. Izuchenie psikhologicheskikh osobennostey samorealizatsii i professional'noy identichnosti deystvuyushchikh psikhologov obrazovaniya // Vestnik Bashkirsk. un-ta. — 2015. — № 2. — S. 700-703.
12. Vodyanova N. V. Samorealizatsiya lichnosti v prostranstve interneta: filosofsko-antropologicheskii aspekt : avtoref. dis. ... kand. filosof. nauk. — Chelyabinsk, 2009. — 20 s.
13. Vorozhko Yu. N. Sotsiokul'turnye osnovaniya samorealizatsii lichnosti: filosofsko-antropologicheskii aspekt : dis. ... kand. filosof. nauk. — Rostov n/D., 2014. — 169 s.
14. Gal'perin P. Ya. Problema deyatel'nosti v sovetskoj psikhologii // Psikhologiya kak ob'ektivnaya nauka: izbrannyye psikhologicheskiye trudy / pod red. A. I. Podolskogo. — Voronezh : MODEK ; M. : Institut prakticheskoy psikhologii, 1998. — S. 249-271.
15. Gil' L. B., Chekhovskikh K. A. Sposobnost' k samorazvitiyu v kontekste gumanitarizatsii obrazovaniya [Elektronnyy resurs] // Pedagogika i psikhologiya. — С. 14-16. — Rezhim dostupa: <http://izvestia.asu.ru/2012/2-1/peda/Th eNewsOfASU-20122-1-peda-02.pdf> (data obrashcheniya: 07.04.2018).
16. Golovanova N. F., Dermanova I. B. Samorazvitie lichnosti kak predmet pedagogiki i psikhologii // Vestnik SPbGU. Seriya 12. — 2015. — Вып. 3. — S. 51-63.
17. Zagvyazinskiy V. I., Emel'yanova I. N. Teoriya obucheniya i vospitaniya. — М. : Yurayt, 2016. — 314 s.
18. Zueva S. P. Samorealizatsiya cheloveka v professional'noy deyatel'nosti [Elektronnyy resurs] // Kontsept. — 2013. — № 2 (18). — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/samorealizatsiya>

cheloveka-v-professionalnoy-deyatelnosti (data obrashcheniya: 24.09.2018).

19. Istoriya i filosofiya nauki: Entsiklopedicheskiy slovar'. — Nizhnevartovsk : Izd-vo Nizhnevart. gumanit. un-ta, 2010. — 342 s.

20. Kirichenko A. M. Professional'naya samorealizatsiya uchitelya v usloviyakh transformiruyushchegosya rossiyskogo obshchestva : dis. ... kand. ped. nauk. — Stavropol', 2005. — 165 s.

21. Konyukhov N. N. Prikladnye aspekty sovremennoy psikhologii: terminy, zakony, kontseptsii, metody. — M. : Znanie, 1994. — 203 s.

22. Korostyleva L. A. Psikhologiya samorealizatsii lichnosti: zatrudneniya v professional'noy sfere. — SPb. : Rech', 2005. — 222 s.

23. Korostyleva L. A. Psikhologiya samorealizatsii lichnosti: osnovnye sfery zhiznedeyatel'nosti : avtoreferat dis. ... d-ra psikh. nauk. — SPb., 2001. — 39 s.

24. Krupnov A. I. Sistemno-dispozitsionnyy podkhod k izucheniyu lichnosti i ee svoystv // Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. — 2006. — № 1 (3). — S. 63-74.

25. Kudinov S. I. Polisistemnyy podkhod issledovaniya samorealizatsii lichnosti // Sibir. ped. zhurn. — 2007. — № 11. — S. 335-344.

26. Kudinov S. I., Vladimirova Yu. V. Rol' professional'noy identichnosti v samorealizatsii psikhologov-pedagogov // Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Seriya: Pedagogika i psikhologiya. — M. — 2015. — № 3. — S. 30-38.

27. Kudinov S. I., Krupnov A. I. Sistemnaya model' samorealizatsii lichnosti // Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika. — 2008. — № 1. — S. 28-37.

28. Kudinov S. I., Kudinov S. S., Gorbaneva L. A. Psikhologicheskiy analiz professional'noy samorealizatsii lichnosti psikhologov // Vektor nauki TGU. — 2011. — № 4 (18). — S. 431-434.

29. Manzhos L. V., Khazova S. A., Khatit F. R. Osobennosti professional'noy samorealizatsii pedagogov v sovremennykh usloviyakh // Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya. — 2015. — № 3 (162). — S. 83-89.

30. Milinis O. A. Sub'ektno-orientirovanny podkhod k razvitiyu kul'tury tvorcheskoy samorealizatsii studentov-pedagogov v kreativnoy obrazovatel'noy deyatelnosti : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. — Kazan', 2012. — 50 s.

31. Miniyarov V. M., Esterle A. E. Faktory professional'nogo samorazvitiya pedagoga-psikhologa v khode professional'noy deyatelnosti // Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika. — 2017. — T. 14. — № 1. — S. 26-37.

32. Mulyar V. I. Samorealizatsiya lichnosti kak sotsial'nyy protsess: metodologo-sotsiologicheskiy aspekt : avtoref. dis. ... kand. filosof. nauk. — Kiev, 1990. — 16 s.

33. Nemolot E. V. Osobennosti professional'noy samorealizatsii pedagogov-psikhologov v usloviyakh malogo goroda [Elektronnyy resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. — Penza : Akademiya Estestvoznaniya. — 2013. — № 6. — Rezhim dostupa: <https://www.science-education.ru/pdf/2013/6/903.pdf> (data obrashcheniya: 27.10.2018).

34. Niyazbaeva N. N. Vozmozhnost' samoosushchestvleniya lichnosti s pozitsii ekzistentsial'noy psikhologii [Elektronnyy resurs] : sbornik mat-lov II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Riski sovremennosti» v ramkakh «Dney ekzistentsial'noy psikhologii v Kemerovo» (17-18 marta 2010 g., g. Kemerovo) / pod red. O. V. Luk'yanova. — Kemerovo : POLIGRAF. — 193 s. — Rezhim dostupa: <http://www.iandfamily.ru/matconf2010> (data obrashcheniya: 12.11.2018).

35. Omel'chenko E. A. Sushchnostnaya kharakteristika ponyatiya «samorealizatsiya» v nauchnoy literature [Elektronnyy resurs] // Innovatsii v nauke i obrazovanii : mat-ly V Vseros. nauch.-prakt. konf. (30 maya 2017 g., g. Novosibirsk). — Novosibirsk : TsSRNI, 2017. — C. 63-96. — Rezhim dostupa: <http://www.csrni.ru/conf/2017/05/30/007.php> (data obrashcheniya: 10.10.2018).

36. Perlz F. Geshtal't-seminary : per. s angl. — M. : Institut Obshchegumanitarnykh Issledovaniy, 2008. — 352 s.

37. Podymova L. S., Makarova L. N. Samorealizatsiya lichnosti kak psikhologo-pedagogicheskaya problema: sinergeticheskiy podkhod // Vestnik TGU. — 2009. — Vyp. 1. — S. 89-93.

38. Poshuk K. Professional'naya samorealizatsiya lichnosti kak psikhologicheskaya problema — [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.info-library.com.ua/libs/statiya/4579-profesijna-samorealizatsija-osobistosti-jak-psihologichna-problema.html> (data obrashcheniya: 18.10.2018).

39. Sviderskaya S. P. Nauchno-issledovatel'skaya deyatelnost' kak uslovie sovershenstvovaniya professional'noy samorealizatsii pedagoga : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Kaliningrad, 2016. — 24 s.

40. Sviderskaya S. P. Professional'naya samorealizatsiya pedagoga posredstvom nauchno-issledovatel'skoy deyatelnosti // Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki. — 2016. — № 4. — S. 46-65.

41. Sergeeva N. I. Professional'no-lichnostnoe samorazvitie kak tsel' professional'nogo rosta pedagoga [Elektronnyy resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. — 2015. — № 2 (chast' 1). — Rezhim dostupa: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=18933> (data obrashcheniya: 25.10.2018).

42. Sizova L. A. Psikhologicheskie determinanty professional'no-lichnostnoy samorealizatsii meditsinskoy sestry mnogoprofil'nogo lechebnogo uchrezhdeniya : avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk. — Krasnodar, 2015. — 26 s.

43. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyanov E. N. Pedagogika : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy / pod red. V. A. Slastenina. — M. : Akademiya, 2002. — 576 s.

44. Smirnov B. A., Korolev A. V. Entsiklopedicheskiy slovar': Psikhologiya truda, reklamy, upravleniya, inzhenernaya psikhologiya, ergonomika / sost. B. A. Dushkov; red. B. A. Dushkov. — Ekaterinburg : Delovaya kniga, 2000. — 462 s.

45. Ushinskiy K. D. Pedagogicheskie sochineniya : v 6 t. — M. : Pedagogika, 1988. — T. 1. — 414 s.

46. Frizen M. A. Fenomen «samorazvitiya» v problemnom pole sovremennoy psikhologii // Vestnik KRAUNTS. Gumanitarnye nauki. — 2013. — Vyp. 1 (21). — S. 75-85.

47. Esterle A. E. Sovremennye predstavleniya o soderzhanii ponyatiya «Professional'noe samorazvitie lich-

nosti» // Samarskiy nauchnyy vestnik. — 2014. — № 4 (9). — S. 147-148.

48. Yaroslavova E. N. Gotovnost' lichnosti k samorealizatsii v professional'noy sfere kak pedagogicheskaya problema // Chelovek. Sport. Meditsina. — 2007. — № 26 (98). — S. 61-66.

49. Adler A. The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation in selections from his writings. — New York : Harper & Row, 1964. — 496 r.

50. Maslow A. H. The farther reaches of human nature. — Penguin books, 1971. — 430 r.

51. Rogers C. R. A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships: As Developed in the Client-Centered Framework // Psychology: A Study of a Science. Formulations of the Person and the Social Context / Ed. by S. Koch. — New York : McGraw Hill, 1959. — Vol. 3. — P. 184-256.

52. Vasyagina N. N., Vasyagina S. A., Seryy A. V. Features of professional and personal orientation of the teacher // Astra Salvensis. — 2018. — Т. 6. — № S2. — S. 141-153.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

---

УДК 37.016:811.161.1  
ББК Ш141.12-9-99

DOI 10.26170/po19-02-03  
ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

### **Багичева Надежда Васильевна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, п-т Космонавтов, 26; e-mail: espoir17@mail.ru

### **Дёмьшева Алина Станиславовна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, п-т Космонавтов, 26; e-mail: asdemysheva@mail.ru

### **Бугуева Нина Владимировна,**

кандидат филологических наук, начальник отдела международных образовательных проектов, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, п-т Космонавтов, 26; e-mail: igo@uspu.me

#### **«ЛЕНТЯМ В ЭТОЙ ИГРЕ НЕТ МЕСТА»: МОБИЛЬНЫЕ ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ И РОДНОМУ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; технологии обучения; мобильные интерактивные технологии; русская культура; лапта; метод проектов; проектная деятельность.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена презентации проекта «Лапта: Мобильные интерактивные игры с русским образовательным содержанием», выполненного Уральским государственным педагогическим университетом при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках реализации отдельных мероприятий государственной программы Российской Федерации «Развитие образования».

Проект «Лапта» является примером игровых интерактивных технологий, успешно сочетающим в себе национальные традиции и инновационный подход к образованию. Это мобильная игра с русским образовательным содержанием, позволяющая формировать речевую, языковую и коммуникативную компетенции.

Мобильное обучение русскому языку как иностранному позволяет обучающимся развивать и совершенствовать языковые навыки и речевые умения, формировать социокультурную и межкультурную компетенции в любое время и в любом месте.

Проект ориентирован на иностранных граждан, ранее не изучавших русский язык или владеющих русским языком в объеме, не достигающем элементарного уровня. Реализация в проекте принципов коммуникативно-деятельностного подхода предполагает в ходе игры развитие речи как средства общения в разных коммуникативных ситуациях.

Игровой материал в проекте подобран таким образом, что игры помогают овладеть начальными фонетическими, грамматическими и лексическими представлениями о нормах русского языка, а также формируют элементарные умения по их использованию. Кроме того, в ходе игры обучающиеся знакомятся с реалиями русской жизни, получают возможность больше узнать о культуре России.

### **Bagicheva Nadezhda Vasil'evna,**

Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of the Russian Language and Its Teaching Methods in Primary School, Ural State Pedagogical University University, Ekaterinburg, Russia.

### **Dyomysheva Alina Stanislavovna,**

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

### **Bugugeva Nina Vladimirovna,**

Candidate of Philology, Head of the International Projects Office, Ural State Pedagogical University, University, Ekaterinburg, Russia.

#### **'THERE IS NO PLACE FOR SLUGGARDS IN THIS GAME' : MOBILE INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN AND NATIVE LANGUAGE**

**KEYWORDS:** Russian as a foreign language, methods of teaching Russian as a foreign language, mobile technologies, Russian culture, communicative approach, lapta.

**ABSTRACT.** The article focuses on the presentation of the project *Lapta* implemented by Ural State Pedagogical University with the support of the Ministry of Education of the Russian Federation as part of the

Проект выполнен при поддержке Министерства просвещения РФ в рамках реализации отдельных мероприятий государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» № 073-15-2018-221

implementation of selected activities of the State Program *Development of Education*.

The project *Lapta* is an example of interactive gaming technologies, which successfully combine national traditions and an innovative approach to education. This is a mobile game with the Russian educational content which enables to form speech, linguistic and communicative competences.

The mobile learning of Russian as a foreign language enables students to develop and improve linguistic skills and speech abilities, to form social and intercultural competencies at any time and in any place.

The project is aimed at foreign citizens who have not previously studied the Russian language or know the Russian language to the extent, which does not reach the elementary level. The implementation of the principles of the communicative and activity approach in the project involves the development of speech as a means of communication in different communicative situations during the game.

The game material in the project is selected in such a way that the games help to master basic phonetic, grammatical and lexical concepts of the norms of the Russian language, as well as to form elementary skills for their use. In addition, students get acquainted with realities of the Russian life during the game and get an opportunity to learn more about the Russian culture.

**В** настоящее время неоспоримым является тот факт, что Россия активно укрепляет свои позиции на мировом пространстве: в области международной политики, экономики, образовательной сферы. В связи с этим политика Российской Федерации в сфере международного культурно-гуманитарного сотрудничества требует более широкого включения России в международное образовательное пространство, что подразумевает экспорт российских образовательных услуг, расширение объемов подготовки иностранных граждан в российских образовательных учреждениях, повышение привлекательности получения образования в Российской Федерации в целом. Именно через образование можно сформировать осознанное отношение к необходимости эффективного партнерства в разных сферах межнационального взаимодействия, интерес к России, мотивировать иностранных граждан к изучению русского языка как в родной, так и в неродной языковой среде. По существу, данные положения определяют итоговую цель проекта «Лапта: Мобильные интерактивные игры с русским образовательным содержанием», реализуемом в Уральском государственном педагогическом университете.

Названный проект рассматривается как важный шаг в развитии дистанционных технологий обучения русскому языку как иностранному. В 2017-2018 уч. г. в Уральском государственном педагогическом университете в рамках культурно-образовательного проекта «О России — по-русски: история, культура, образование как основа межкультурного диалога», реализованного при поддержке федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016-2020 годы (Соглашение № 03.Z78.21.0025), был разработан и запущен сайт «О России по-русски» (<http://o-rossii.ru/>), который выполняет не только образовательные задачи (онлайн-тренажеры, олимпиады и квесты в просторах Интернета, вебинары и открытые уроки), но и информационные (анонсы, отчеты мероприятий по продвижению рус-

ского языка и ознакомлению с культурой России), научные (библиотека с подбором диссертаций, монографий и научных журналов по РКИ), и методические (архив методических материалов, учебники и т.д.) [6; 7]. Стремительное развитие научно-технической мысли диктует следующий шаг в разработке интерактивных технологий — выход за рамки сайта в социальные сети, в телефоны и планшеты каждого пользователя Интернета, каковым и является практически каждый школьник, студент.

Другими словами, специфика использования информационно-телекоммуникационных технологий в условиях современного мира, подкрепленная социально-психологическими особенностями представителей подрастающего поколения, возрастными интересами и потребностями школьников, стали определяющими при выборе формы и технологии проекта.

Проект «Лапта» носит универсальный характер и успешно сочетает в себе как национальные традиции, так и современный уровень социально-культурного развития России. Почему именно лапта послужила названием для нашего проекта? Большинство существующих образовательных ресурсов на русском языке эксплуатируют национальные стереотипные образы (валенки, матрешка, колобок), не обладающие привлекательностью для детей в современной России в силу их архаичности. Создатели проекта предполагали, что его название заставит детей заинтересоваться историей русской игры, а следовательно, русской культурой. Русская лапта — это древнейшая национальная спортивная игра. Русская лапта является ближайшим родственником таких игр, как известный на весь мир американский бейсбол и английский крикет, однако мало кто из современных детей обладает такой информацией.

Во всех описаниях правил игры в лапту обязательно приводится высказывание о ней русского писателя А. И. Куприна: «...эта народная игра — одна из самых интересных и полезных игр. В лапте нужны находчи-



вость, глубокое дыхание, верность своей партии, внимательность, изворотливость, быстрый бег, меткий глаз, твердость удара руки и вечная уверенность в том, что тебя не победят. Трусам и лентяям в этой игре нет места. Я усердно рекомендую эту родную русскую игру не только как механическое упражнение, но и как безобидную забаву, в которой вырабатывается товарищеская спайка: «своего выручай» [10]. По правилам игры игроки отбивают мяч и ловят его, при этом дается три попытки. В разработанных играх, представленных на сайте, «игроку» также предоставляется три варианта ответа; отбивая неправильные, он идет к победе. Мобильные игры с русским образовательным содержанием — это и «безобидная забава», и в то же время набор упражнений, формирующих по меньшей мере три компетенции у обучающихся: речевую, языковую и коммуникативную.

Мобильное обучение русскому языку как иностранному является такой формой организации процесса обучения и контроля, основанной на использовании мобильных устройств связи (смартфонов, планшетных компьютеров и т.п.), при которой обучающиеся в любом месте и в любое время могут развивать и совершенствовать языковые навыки, а также речевые умения, формировать социокультурную и межкультурную компетенции с целью использования русского языка как средства общения в социально-бытовой сфере [9]. Мобильное обучение доступно всем желающим познакомиться с русским языком, будь то взрослый или ребенок.

Основным каналом продвижения проекта мобильных игр станут три социальные сети: VK, Qzone и Facebook, которые позволят максимально охватить целевую аудиторию и в Европе, и в Азии. Выбор социальной сети Qzone, распространенной только в Китае, обусловлен тем, что именно Китай в настоящее время является стратегическим партнером России, но зачастую он исключен из общей программы продвижения русского языка в силу информационной закрытости [14].

Отличительной особенностью проекта «Лапта» является и то, что он будет распространяться не только в Интернете, но и через сеть образовательных организаций-партнеров. В первый год реализации проекта будет проведена серия мероприятий в рамках дополнительного образования учителей не только для продвижения проекта в учебных целях, но и для повышения качества преподавания русского языка как родного и иностранного. В рамках проекта предполагается разработка сценариев мобильной системы, состоящей из 15 игр с русским образователь-

ным содержанием для обучения зарубежных и российских школьников; разработка дизайна игр и универсальной программной оболочки для кроссплатформенной реализации игр; проведение апробации игр на мобильных устройствах с различными операционными системами (Android, IOS), в том числе в школах; разработка долгосрочной программы продвижения в социальных сетях и двух программ дополнительного образования для преподавателей русского языка как родного и иностранного.

При составлении конструктора проекта и определении основных его адресантов (иностранцев и русских обучающихся), а также выборе технологии мы исходили из следующих положений. Во-первых, в процессе начального обучения языку как родному и иностранному есть несколько точек пересечений, и первая из них — овладение базовыми умениями для успешного решения коммуникативных задач (элементарный уровень РКИ и уровень начального общего языкового образования) [11]. Следовательно, в первую очередь проект ориентирован на иностранных граждан, ранее не изучавших русский язык или владеющих русским языком в объеме, не достигающем элементарного уровня. Достижение данного уровня владения русским языком позволит иностранным гражданам успешно решать коммуникативные задачи в сфере повседневного общения. Этот уровень поможет скорейшей адаптации в условиях новой социально-культурной среды, общению с носителями русского языка (не только в условиях языковой среды, но и вне ее), ознакомлению с историей и культурой России, национальными традициями русского народа. Объем знаний русского языка как иностранного на этом уровне не достаточен для обучения в российских учебных заведениях, но вполне достаточен для поступления на подготовительные факультеты (отделения или курсы) для иностранных граждан, где будущие студенты в течение года проходят специальную языковую подготовку [1]. Данный уровень в полной мере обеспечивает и языковые потребности туристов, интересующихся Россией, желающих познакомиться с ней «лично».

Во-вторых, содержание обучения русскому языку как иностранному на данном этапе адекватно по набору задач содержанию обучения русскому языку как родному на ступени начального общего образования и включает следующие важные для нас виды речевой деятельности: говорение (знакомство с коммуникативными ситуациями и выбор языковых средств, адекватных им; практическое овладение диалогической речью в ситуациях приветствия, налаживания

контактов, поддержания и окончания разговора, привлечения внимания и пр.) и слушание (адекватное восприятие звучащей речи, понимание на слух информации, содержащейся в предъявляемом тексте). Изучающим русский язык как иностранный рекомендуется уделять больше внимания пополнению лексического запаса словаря и освоению речевых этикетных формул, что в целом будет способствовать успешной социализации. Изучающим русский язык как родной данная программа будет полезна для формирования навыков выстраивать этикетные диалоги в типичных ситуациях бытового, учебно-трудового и межкультурного общения, что будет способствовать повышению их коммуникативной культуры.

К разработке игр были привлечены преподаватели УрГПУ, имеющие многолетний опыт обучения РКИ как в России, так и за рубежом, прошедшие курсы повышения квалификации в области преподавания РКИ в различных российских вузах, и студенты, обучающиеся в УрГПУ по направлению «Педагогическое образование», профиль «Русский язык как иностранный и английский язык» [12].

Все игровые задания на этапе внедрения проходят двойную апробацию в российских и зарубежных школах. Основной базой распространения и апробации игр по школам Китая станет Центр по изучению русского языка при Цзилиньском университете иностранных языков «Хуацяо» (г. Чаньчунь, провинция Цзилинь), открытый в рамках Форума «Учить и учиться по-русски» (при поддержке Минобрнауки России — ФЦП «Русский язык» — 2016).

Адресуя игры русским и иностранным школьникам и студентам, подбирая языковой материал для игр, создатели проекта отчетливо осознавали неравенство исходных позиций и параметров обучающихся. Прежде всего, возраст участников, который практически не ограничен временными рамками. Мотивация также может быть любой: от достижения результатов в обучении до простого времяпрепровождения. Уровень владения языком — от нулевого до элементарного. Мобильная игра нивелирует эти различия, повышает и поддерживает интерес к общению.

При разработке содержания игр языковой материал подбирался исходя из логики речевого развития русскоговорящего ребенка, поскольку речь идет об усвоении особенностей системы именно русского языка.

Авторы проекта исходили из принципа коммуникативно-деятельностного подхода, поскольку именно он определяет стратегию всех методик преподавания языка (методики иностранного языка, русского как родно-

го, русского как иностранного), его реализация предполагает развитие речи как средства общения и в процессе общения (коммуникации) и в разных видах деятельности.

В нашем случае коммуникативная линия является ведущей, поскольку проект «Лапта» не предполагает специального изучения русского языка в теоретическом аспекте. Однако языковой материал для ситуаций общения выстроен таким образом, что происходит элементарное осознание явлений языка, формируется на элементарном уровне языковая компетенция. В силу этого, изучая правила и заучивая определенные языковые структуры, обучающийся может не только повторять, но и создавать новые высказывания.

Речь идет о формировании элементарной языковой компетенции, то есть овладении начальными знаниями о системе изучаемого языка, правилах функционирования языковых единиц в речи и способностях с помощью этой системы понимать чужие мысли и высказывать свои суждения в устной форме [8].

Русские школьники совершенствуют свои умения, иностранные — формируют, что вполне объяснимо. У младшего русскоговорящего школьника к семи годам уже вырабатываются стереотипы благодаря аналитико-синтетической работе коры головного мозга, относительно освоен лексический состав родного языка, сформировано умение формулировать мысль, описывать предметы [3]. Мы учим его русскому на русском, его родном языке, а иностранца учим русскому, неродному, на русском, неродном же, восполняя и заменяя вербальное обучение смоделированной ситуацией.

Игровой материал в проекте подобран таким образом, что игры помогают решить задачи овладения начальными фонетическими, грамматическими, лексическими представлениями о нормах русского языка, а также формирования элементарного умения находить и сравнивать единицы языка (звук, морфема, слово, предложение).

На фонетическом уровне усваиваются артикуляционные характеристики всех звуков языка, смысловоразличительная функция фонем, дается представление о позиционных чередованиях (редукции гласных и согласных, ассимиляции, аккомодации, диссимиляции и диерезы). Для этого используются так называемые звуковые игры, в которых дается адекватный изучаемому языку образец, используемый для повторения и корректировки [5]. Основной метод — овладение языком через наблюдение и имитацию образцового показа, а также простое заучивание.

Подбирая фонетические и артикуляци-

онные упражнения и задания, составители игр отталкивались от основных положений методики развития родного языка. Прежде всего, на фонетическом уровне сравнивались фонемы разных языков (русского и китайского, в частности), выделялись фонемы русского языка, «аналоговые копии» которых отсутствуют в родном языке обучающихся. Эти звуки отрабатывались в большей степени, так как в играх помимо графической подачи правильных ответов присутствует звуковой вариант [13]. Это первое. Второе: изучались закономерности освоения фонетической системы языка русскоговорящими детьми. Выделялись группы трудных в артикуляционном плане фонем: сонорные, шипящие и свистящие. В этом интереса обеих групп обучающихся совпадают. В силу этого различные артикуляционные упражнения (скороговорки, чистоговорки) на трудные звуки, предлагаемые на сайте, с одинаковой степенью подходят как русским, так и иностранным обучающимся. На этом же уровне идет отработка и просодических элементов, в частности интонации.

Для русского школьника это то, что мы называем в методике совершенствованием умений, для иностранца — это формирование умений. Добавляются фонематические и интонационные умения. Иностранцы воспринимают на слух и воспроизводят на слух звуки и слова русского языка, а также интонацию и ритмический рисунок фразы.

На лексическом уровне идет работа по обогащению словаря обучающихся, но эта работа неразрывно связана с работой по формированию грамматического строя речи. Вся система коммуниктивных игр направлена на формирование и совершенствование лексики и грамматики, правил произношения. Игра сама по себе привносит положительные эмоции, закрепляет полученный социальный и речевой опыт, дает понимание поведения других людей в различных ситуациях. Существуют, конечно, и минусы: прежде всего, искусственность ситуации, осознание чего может привести участников игры к некому несерьезному отношению, а также ограниченность круга типичных ситуаций и сфер общения и связанные с этим элементы риска, что в реальности события будут разворачиваться не по запланированному сценарию.

По сути, основной целью нашего проекта является формирование способности и готовности осуществлять межличностное и межкультурное общение с носителями языка в устной форме [15].

При разработке сценария системы игр мы опирались на требования к элементарному уровню общего владения русским

языком как иностранным и уровню начального общего языкового образования российского школьника. Ситуации и темы общения были определены коммуниктивными задачами: вступать в коммуникацию, знакомиться с кем-либо, представляться или представлять другого человека, здороваться, прощаться, обращаться к кому-либо, благодарить, извиняться, отвечать на благодарность и извинения, просить повторить; задавать вопрос и сообщать о факте или событии, лице, предмете, о наличии или отсутствии лица или предмета, о качестве, принадлежности предмета, о событии, действии, времени и месте действия, его причине; выражать желание, просьбу, предложение, приглашение, согласие или несогласие, отказ.

Элементарные коммуниктивные намерения реализуются в следующих ситуациях общения: в магазине, киоске; в театральной кассе; на почте; в банке; в ресторане, буфете, кафе, столовой; на улицах города, в транспорте; в поликлинике, у врача, в аптеке; на вокзале и аэропорту; в гостинице и т.д.

Элементарное речевое общение в устной форме в рамках актуальной для данного уровня тематики: рассказ о себе; мой друг (знакомый, член семьи); семья; рабочий день; свободное время, отдых, интересы и т.д.

В качестве тренировочного языкового материала для упражнений по грамматике был выбран тот, который вызывает наибольшие трудности у русскоговорящих детей при освоении родного языка. Типичными морфологическими ошибками в речи детей дошкольного возраста, на которые мы ориентировались, являются следующие:

- неправильные окончания имен существительных: а) родительный падеж, множественное число: с окончанием *-ей* (*карандашов, ежов*); с нулевым окончанием (*девочков, лужей, глазов*); б) родительный падеж, единственное число (*у сестре, без ложке*); в) винительный падеж одушевленных и неодушевленных существительных: (*подари мне зайчик, вижу стульев*); г) предложный падеж неодушевленных существительных мужского рода (*в носе, в лесе*);

- склонение несклоняемых имен существительных (*на пальте, в кинe*);

- образование множественного числа существительных, обозначающих детенышей животных (*собачонки, свиненки*);

- изменение рода существительных (*большой яблoк, яркая солнца*);

- образование глагольных форм: а) повелительное наклонение (*ехай, скакай*); б) изменение основы глагола (*плакаю, разжувал*); в) спряжение глаголов (*хотмишь, дадишь*);

- неправильная форма причастия

(*сломатая, сошитая*);

— образование сравнительной степени прилагательного (*ярчее, мягчее*);

— окончания местоимений в косвенных падежах (*у мене, у тебе*);

— склонение числительных (*с двумя*) [4].

Как показывает практика, основные трудности в формировании морфологической стороны речи, с которыми сталкиваются иностранные обучающиеся, заключаются в том же: склонении существительных, числительных и местоимений; овладении глагольной основой и образовании сравнительной степени прилагательных

Осваивая в процессе игровой деятельности элементарные лингвистические представления, доступные и необходимые для овладения устной речью на русском языке на элементарном уровне, участники игры получают подсказку для преодоления трудностей коммуникации: вводят в лексикон новые слова, служащие обозначением неизвестных им и не существующих в их родном языке реалий, получают представление о словообразовательных моделях, грамматических конструкциях и с помощью игровых упражнений удерживают их в памяти. Помогает этому принцип ситуативности и тематической организации учебного материала (речевая ситуация в границах темы), вследствие чего у играющих появляется понимание, где и когда использовать изученную лексику, и осознание основных правил использования той или иной грамматической категории (времени, числа, падежа и т.п.). По существу, подобные задачи ста-

вит и начальная школа при обучении иностранному языку учеников 2-4 классов, эти же задачи ставятся и при развитии коммуникативных умений младших школьников и старших дошкольников, осваивающих родной язык [2].

Таким образом, при создании проекта нами были объединены стратегические задачи трех методик: методики преподавания РКИ, методики преподавания иностранного языка и методики преподавания родного языка. К разработке заданий и игр были привлечены специалисты Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации и Института педагогики и психологии детства, что позволило не только соединить методики преподавания русского языка как иностранного и родного, но и учесть психолого-педагогические особенности обучения [3].

Бесспорна практическая значимость проекта и для развития системы дистанционного обучения: в дальнейшем от мобильных игр можно легко перейти к систематическому изучению языка, например, с помощью интерактивных облачных технологий.

Создание единого образовательного и культурного фона в сознании школьников разных стран возможно через изучение языка, поэтому мобильный проект, который позволит привлечь иностранцев, изучающих русский язык, и русских детей, имеет в настоящее время особую значимость и актуальность.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Ю. А., Руженцева Н. Б., Ли Минь. Стилистика и культура русской речи : учеб. пособие для китайский студ. — Екатеринбург, 2011.
2. Багичева Н. В., Дёмышева А. С. Клоуз-тест как средство формирования текстовой компетенции младших школьников // Лингвокультурология. — 2018. — № 12. — С. 17-23.
3. Багичева Н. В., Дёмышева А. С., Иваненко Д. О., Кусова М. Л. Речевое развитие ребенка в современном образовательном пространстве : метод. пособие для негосударственных ДОО. - Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2015. — 150 с.
4. Багичева Н. В. Формирование грамматического строя речи и грамматических понятий: период дошкольного детства // Филологический класс. — 2004. — № 11. — С. 32-43.
5. Багичева Н. В. Методические подходы к обучению русскому языку в ДОУ детей-мигрантов // Языковое образование и речевое развитие детей дошкольного возраста : сборник статей по итогам Междунар. науч.-практ. конф. «Содержание филологического образования в период детства» (г. Екатеринбург, 21-22 апреля 2009 г.) / Урал. гос. пед. ун-т. - Екатеринбург, 2009. — С. 35-39.
6. Бугуева Н. В., Воробьева Н. А., Суетина А. И. Обзор результатов первого международного форума «Учить и учиться по-русски» // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 12. — С. 8-12.
7. Бугуева Н. В., Ворошилова М. Б., Суетина А. И., Чудинов А. П. Форум «Учить и учиться по-русски: развитие традиций культурного и образовательного сотрудничества Свердловской области и провинций северо-восточного Китая» // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 10. — С. 6-8.
8. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Т. Е. Владимирова и др. — 2-е изд., испр. и доп. — М. — СПб. : Златоуст, 2001. — 28 с.
9. Дёмышева А. С. Язык как средство социализации младшего школьника // Педагогическое образование в России. — Екатеринбург, 2015. — С. 100-103.
10. Индра А. Русская лапта - правила игры [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fb.ru/article/137710/lapta---pravila-igryi-igra-lapta-russkaya-lapta---pravila-igryi> (дата обращения: 20.12.2018).
11. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним» от 1 апреля 2014 г. № 255 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/>

70679090/paragraph/1:0.

12. Суетина А. И. Обучение русскому языку как иностранному с использованием различных технологий в рамках сетевого взаимодействия // Сетевое взаимодействие образовательных организаций в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта: современные подходы, опыт и перспективы: мат-лы регион. науч.-практ. конф. / под ред. Н. В. Дягиловой, О. А. Трофимовой. — 2016. — С. 173-180.

13. Сюй Сюэюань, Суетина А. И. Методика речевой практики в обучении основному русскому языку как иностранному (на примере ЦИИЯ «Хуацяо») // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 12. — С. 119-122.

14. Хэ Ли, Бугуева Н. В. Прагмалингвистические аспекты языковой компетенции в изучении иностранного языка // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 12. — С. 136-141.

15. Чжао Дунфан, Кирилова И. В. Изучение русского языка в обстановке нового шелкового пути // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 12. — С. 162-164.

#### REFERENCES

1. Antonova Yu. A., Ruzhentseva N. B., Li Min'. Stilistika i kul'tura russkoy rechi : ucheb. posobie dlya kitayskiy stud. — Ekaterinburg, 2011.

2. Bagicheva N. V., Demysheva A. S. Klouz-test kak sredstvo formirovaniya tekstovoy kompetentsii mladshikh shkol'nikov // Lingvokul'turologiya. — 2018. — № 12. — С. 17-23.

3. Bagicheva N. V., Demysheva A. S., Ivanenko D. O., Kusova M. L. Rechevoe razvitie rebenka v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve : metod. posobie dlya negosudarstvennykh DOO. — Ekaterinburg : Izd-vo Ural. gos. ped. un-ta, 2015. — 150 s.

4. Bagicheva N. V. Formirovanie grammaticheskogo stroya rechi i grammaticheskikh ponyatiy: period doshkol'nogo detstva // Filologicheskij klass. — 2004. — № 11. — С. 32-43.

5. Bagicheva N. V. Metodicheskie podkhody k obucheniyu russkomu yazyku v DOU detey-migrantov // Yazykovo obrazovanie i rechevoe razvitie detey doshkol'nogo vozrasta : sbornik statey po itogam Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Soderzhanie filologicheskogo obrazovaniya v period detstva» (g. Ekaterinburg, 21-22 aprelya 2009 g.) / Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2009. — С. 35-39.

6. Bugueva N. V., Vorob'eva N. A., Suetina A. I. Obzor rezul'tatov pervogo mezhdunarodnogo foruma «Uchit' i uchit'sya po-russki» // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2016. — № 12. — С. 8-12.

7. Bugueva N. V., Voroshilova M. B., Suetina A. I., Chudinov A. P. Forum «Uchit' i uchit'sya po-russki: razvitie traditsiy kul'turnogo i obrazovatel'nogo sotrudnichestva Sverdlovskoy oblasti i provintsiy severovostochnogo Kitaya» // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2016. — № 10. — С. 6-8.

8. Gosudarstvennyy standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Elementarnyy uroven' / T. E. Vladimirova i dr. — 2-e izd., ispr. i dop. — М. — SPb. : Zlatoust, 2001. — 28 s.

9. Demysheva A. S. Yazyk kak sredstvo sotsializatsii mladshego shkol'nika // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — Ekaterinburg, 2015. — С. 100-103.

10. Indra A. Russkaya lapta — pravila igry [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://fb.ru/article/137710/lapta---pravila-igry-igra-lapta-russkaya-lapta---pravila-igryi> (data obrashcheniya: 20.12.2018).

11. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii (Minobrnauki Rossii) «Ob utverzhdenii urovney vladeniya russkim yazykom kak inostrannym yazykom i trebovaniy k nim» ot 1 aprelya 2014 g. № 255 [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: [ghhttp://ivo.garant.ru/#/document/70679090/paragraph/1:0](http://ivo.garant.ru/#/document/70679090/paragraph/1:0).

12. Suetina A. I. Obuchenie russkomu yazyku как иностранному с использованием различных технологий в рамках сетевого взаимодействия // Сетевое взаимодействие образовательных организаций в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта: современные подходы, опыт и перспективы: мат-лы регион. науч.-практ. конф. / под ред. Н. В. Дягиловой, О. А. Трофимовой. — 2016. — С. 173-180.

13. Syuy Syutszyuan', Suetina A. I. Metodika rechevoy praktiki v obuchenii osnovnomu russkomu yazyku как иностранному (на примере TsIIYa «Khuatsya») // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2016. — № 12. — С. 119-122.

14. Khe Li, Bugueva N. V. Pragmalinivisticheskie aspekty yazykovoy kompetentsii v izuchenii inostrannogo yazyka // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2016. — № 12. — С. 136-141.

15. Chzhao Dunfan, Kirilova I. V. Izuchenie russkogo yazyka v obstanovke novogo shelkovogo puti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2016. — № 12. — С. 162-164.

**Беляева Людмила Александровна,**

доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии, социологии и культурологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: labelyeva278@mail.ru

**Тагильцева Наталия Григорьевна,**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой музыкального образования, Институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9; e-mail: musis52@mail.ru

**Чугаева Ирина Григорьевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: irinachugaeva555@mail.ru

**Цзя Цзы,**

аспирант, Институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Чанчунь, КНР; e-mail: musis52@mail.ru

**КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ ПРИРОДЫ  
МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА И УНИВЕРСАЛЬНЫЕ ПРИНЦИПЫ  
МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** музыкальное искусство; физическая, теологическая, психологическая, феноменологическая, герменевтическая концепции музыки; универсальные принципы; музыкальное образование.

**АННОТАЦИЯ.** Современная педагогика искусства испытывает потребность в определении принципов музыкального образования, исходящих не из общедидактических закономерностей преподавания музыки как учебного предмета, подобного физике, химии и др., а самой природы музыки, способствующих рождению эмоций у слушателя, активизации процесса формирования ценностно-смысловых отношений, пониманию мира и собственной личности. Одной из причин этого положения дел в музыкальной педагогике является невнимание к постижению существенных характеристик музыки и подмена адекватных ее природе принципов музыкального образования общедидактическими принципами. Статья посвящена концептуально-методологической рефлексии природы феномена музыкального искусства и его функций. Авторы проводят сравнительный анализ физической, теологической, психологической, феноменологической концепций природы музыки. В качестве приоритетной нами выделена феноменологическая концепция музыки как система понимания музыки, отражающая ее существенные онтологические и антропологические характеристики. Показана глубинная связь феноменологической и герменевтической концепций музыки. Исходя из синергии феноменологических и герменевтических характеристик музыкального искусства, обоснованы универсальные экзистенциально-антропологические и герменевтические принципы современного музыкального образования. В силу большого многообразия принципов музыкального образования, предлагаемых в отечественной музыкально-педагогической литературе, акцентирована проблема классификации принципов музыкального образования и предложен один из подходов их классификации с точки зрения их универсальности: универсальные (метапринципы), общедидактические и частнодидактические принципы музыкального и художественного образования.

**Belyaeva Lyudmila Alexandrovna,**

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

**Tagiltseva Nataliya Grigor'yevna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Music Education, Institute of Music and Art Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Chugaeva Irina Grigorevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Czya Czy,**

Post-graduate Student, Institute of Music and Art Education, Ural State Pedagogical University, Chanchun, China.

**CONCEPTUAL AND METHODOLOGICAL REFLECTION NATURE  
OF MUSICAL ART AND UNIVERSAL PRINCIPALS OF MUSIC EDUCATION**

**KEYWORDS:** musical art; physical, theological, psychological, phenomenological, hermeneutic concepts of music; universal principles; musical education.

**ABSTRACT.** Modern pedagogy of art feels the need to define principles of music education that will be original from didactic patterns of teaching subject like physics, chemistry, etc. The nature of music contributing to the birth of emotions in the listener, the revitalization of the process of forming the value of semantic relations, understanding the world and self. One of the reasons for this state of affairs in musical pedagogy is inattention to the cognition of the essential characteristics of the music and the substitution

principles of music education, which are adequacy nature of music. The article is devoted to the conceptual and methodological reflection phenomenon of musical art and its functions. The authors gave comparative analysis of physical, theological, psychological, phenomenological concepts the nature of music and selected phenomenological concept of musical art as a system of understanding music, reflecting her substantive ontological and anthropological characteristics. On the basis of this concept the authors justified existential-anthropological and hermeneutic principles of the contemporary music education. They pay attention, that there is the large diversity of music education's principles in the Russian music-pedagogical literature. And the authors accentuated the problem of classification principles of music education and suggested one approach their classification from the point of view of their universality: universal, common didactic and special didactic principles of music education.

### Введение

В современной культуре музыка занимает особое место. Мы слышим ее везде: в наушниках телефона, в салоне машины, на празднике, в кафе и т.п. Музыка сопровождает нас постоянно, помогает подхватить чужое настроение, войти в ситуацию, отвлечься от проблем. Можно сказать, что она является неотъемлемым фоном общественной жизни. Но всегда ли музыка была такой?

В исследованиях последних лет развлекательная функция музыкального искусства определяется как ведущая. Так, В. Мартынов называет современную музыку продуктом потребления, предназначенного для массового использования, удовлетворения «жевательного рефлекса» [10]. Он отмечает, что в эпоху постмодерна, характеризующуюся созданием электронной музыки, не связанной с фиксацией звука с помощью нотной записи, постепенно стирается личность самого композитора, его мироощущение, чувства и смыслы нивелируются. Музыка создается машиной. Ее отличает фоновость (отсутствие драматургии, развития), гармоническая примитивность и бессмысленность.

Другие авторы придерживаются противоположного взгляда на роль музыки в современную эпоху. Они определяют музыку как духовную коммуникацию, способствующую «становлению Человека-Творящего, как творения и творца культуры» [21]. Именно музыка, слово помогут человеку вернуться к самому себе, к диалогу с Другим [20].

Таким образом, сложившееся противоречие в определении значимости музыкального искусства, его функций в современном обществе позволяет поставить цель данной статьи — на основе концептуально-методологической рефлексии выявить ведущую концепцию природы музыкального искусства, характерную для современной культуры и обосновать вытекающие из нее принципы современного музыкального образования. Это тем более важно, что ряд исследователей в области музыкальной педагогики считает, что в музыкальном образовании, особенно школьном, не учитывается

природа музыки как специфического вида искусства. Так, Л. В. Школяр на основе проведенного ею анализа школьного музыкального образования делает вывод о том, что «одной из тенденций современного преподавания предметов искусства в общеобразовательной школе является непонимание сущности искусства» [17, с. 46].

Мы также считаем, что основополагающим в музыкальном образовании любого уровня является понимание природы музыки как вида искусства. При этом, решая вопрос о природе музыки, необходимо разрешить также вопрос об универсальных принципах музыкального образования. И это очень важно, так как принципы в широком смысле представляют собой основополагающие идеи, регулирующие человеческую деятельность, придающие ей определенный смысл и значение. На их основе строится стратегия и тактика любой деятельности, в том числе и педагогической. Поэтому принципы музыкального образования, как и всякого другого, должны быть не просто декларированы, они должны быть обоснованы и держаться на прочных теоретических основаниях. Здесь задача теории — освещать путь практике [23].

### Результаты исследования

В философии и эстетике сложились различные концепции музыки: физическая, теологическая, психологическая, феноменологическая. Они отражают определенные взгляды на феномен музыкального искусства, понимание ее природы, сущности, функций.

Наиболее древней из всех концепций музыки является физическая концепция. Начало ее формирования относят к философии Пифагора. Известно, что Пифагор в качестве первоначала мира определял число. Все вещи, по Пифагору, подобны числам: 1 — предел, 2 — чет-нечет, 3 — единственное, 4 — правое-левое, 5 — мужское-женское, 6 — покой-движение, 7 — прямое-кривое, 8 — свет-тьма, 9 — доброе-злое, 10 — квадрат-прямоугольник. Таким образом, математика демонстрирует точный метод, которым Бог установил и утвердил Вселенную. Музыку также можно определить как число. Платон в трактате «Государство» отмечает, что пифагорейцы не

дают струнам покоя, подвергают их пытке, накручивая на колки, тем самым ищут числа в воспринимаемых на слух созвучиях. Но не только числовое выражение звука искали пифагорейцы в музыке, они также пытались определить способы влияния музыки на состояние человека [13]. Так, в IV в. н.э. философ Ямвлих в трактате «О пифагорейской жизни» писал о том, что учение Пифагора было первым о музыкальном катарсисе, о практически медицинском значении музыки. Ямвлих иллюстрирует пифагорейскую теорию музыкального катарсиса знаменитой историей о некоем разбушевавшемся юноше, которого Пифагору удалось утихомирить, сменив фригийский лад на размеренный дорийский [2]. С древних времен также и в Китае в музыкальном образовании детей уделяют большое внимание терапевтическому воздействию музыки, а в современных условиях при использовании европейской музыки предпочитают музыкальные произведения, благотворно влияющие на здоровье детей [22].

С развитием науки (физики, медицины, психиатрии, психологии) расширяются эмпирические исследования влияния музыки на состояние организма человека. Это исследование русских ученых конца XIX — нач. XX столетия: И. Р. Тарханов «О влиянии музыки на человеческий организм», И. М. Догель «О влиянии музыки на кровообращение», В. М. Бехтерев «Вопросы, связанные с лечебным и гигиеническим значением музыки». В советской научной школе исследования возобновились в 60-70-е гг. XX в.: Н. Н. Захарова и В. М. Авдеев «Функциональные изменения в ЦНС при восприятии музыки» [7], И. М. Гринева «Изучение особенностей музыкального восприятия у больных с начальными проявлениями неполноценности кровоснабжения мозга» и др.

В настоящее время в медицине сформировалась нейрогуморально-резонансная теория, которая раскрывает многоуровневый механизм музыкально-акустических влияний на организм человека через органы слуха, кожу, а также на клеточном уровне (2005 г.). Последнее из перечисленных направлений исследования связано с определением частот музыкального звука, которые способны активировать или подавлять клеточные структуры. Данное научное направление получило название «клеточная акустика» (2013 г.). Профессором С. В. Шушарджаном была разработана Мезо-Форте терапия, связанная с оказанием прямого воздействия через акустическое поле специального устройства *in Vitro* на кожу человека, что способствует ее регенерации и омоложению [19]. В данных исследованиях был определен алгоритм музыкально-

акустического воздействия, активизирующий жизнедеятельность клеток.

Таким образом, физическая концепция музыки связана с волновой ее природой, что позволяет использовать ее как терапевтическое средство для улучшения состояния организма человека.

С критикой физической концепции музыки в определении ее сущностных характеристик выступали различные философы начиная с Платона. Так, Платон критиковал пифагорейцев за то, что они не поднимаются до рассмотрения общих вопросов о красоте и благе. А. Ф. Лосев в работе «Музыка как предмет логики», определяя музыку исключительно как эстетический феномен, пишет: «В самом деле, что такое воздушные волны, действующие на нашу барабанную перепонку? Если бы мы обладали достаточно тонкими органами чувств, мы увидели бы воздушные волны — той же формы, как это рисуют в руководствах по физике, но лишь в соответствующем измененном размере. Эйдосом физического явления звука была бы эта чисто оптическая картина колеблющейся среды...» [10, с. 202]. Исходя из того что человек видел бы эти волны и их действие, можно ли утверждать, что это будет музыка? «Какое отношение этот — чисто оптический смысл и эйдос имеет к смыслу и эйдосу музыки?» [10, с. 202]. И действительно, современные компьютерные программы позволяют визуально воспринимать частотные волны воспроизводимых музыкальных произведений, но это никак не помогает нашему восприятию музыки как искусства. Таким образом, А. Ф. Лосев был прав, когда утверждал, что физическая природа не определяет суть музыки, так как ее истинный смысл находится вне физики и физиологии.

Близкой к физической концепции является психологическая концепция музыки. Здесь музыка рассматривается как выражение чувств и эмоций человека, то есть является неким средством противостояния человека рациональности цивилизации. Т. Адорно в работе «Социология музыки» определил данное отношение к музыкальному искусству как к «сосуду для излияния эмоций» [1]. Под воздействием музыки слушатель находится в состоянии любования звуками, может предаваться личным воспоминаниям и т.п. Музыка для него является удовлетворением внутренних требований психической жизни. Он не осмысливает музыку, а превращает ее в проецирование самого себя, в средство создания эмоционального комфорта. По мнению Т. Адорно, данное определение музыкального искусства как средства для «освобождения» является мнимым. В реальности,



наоборот, музыка позволяет иметь власть над человеком, влиять на него, «подогревая» его эмоции. В русле данной концепции построены различные развлекательные музыкальные программы, когда у слушателя создается ощущение вечного праздника жизни, декорирующего пустоту внутреннего содержания. Такое отношение к музыке, по мнению Т. Адорно, является сторонним, не имеющим ничего общего с самим объектом.

В современном образовании есть примеры использования музыки как средства для гармонизации психологической обстановки в учебном процессе. Это исследование Н. В. Архиповой и Н. В. Шутовой, в ходе которого был сделан вывод о положительном влиянии классической музыки на учащихся, позволяющем снять у них эмоциональное перенапряжение, корректировать негативные эмоциональные состояния, активизировать внимание и сосредоточенность, улучшать их самочувствие и настроение [3]. Для этих целей были выбраны музыкальные произведения В. А. Моцарта, Л. ван Бетховена, Д. Верди, К. Дебюсси, П. Чайковского и др. Подростки, участвующие в исследовании, подтвердили, что испытывали состояние, когда им хотелось мечтать, фантазировать, размышлять о будущем.

Все эти примеры показывают возможность посредством музыки влиять на эмоциональную сферу человека. Но данные факты не позволяют сделать вывод, что сущность музыки состоит только в передаче настроения и эмоционального состояния человека. Известно, что эмоциональные состояния человека характеризуются разнонаправленностью (гнев, радость, огорчение и т.п.), ситуативностью, слабой управляемостью со стороны волевой сферы. Есть такие состояния, когда психофизиологический процесс может стремительно овладеть человеком, что характеризуется изменением в его сознании, нарушением контроля человека за своим поведением, потерей самонаблюдения. Например, в состоянии аффекта. Музыка, безусловно, может выражать эмоциональные состояния человека, но вместе с тем она имеет строго рациональную форму построения, организованный художественно-эстетический образ, дифференцированно отобранные средства музыкальной выразительности, влияющие на сознание человека.

Теологическая концепция музыки сложилась в эпоху Средних веков. В данной концепции музыки звук мыслится как бытие, противоположное небытию, то есть безмолвию. В связи с этим миссия музыки состоит в утверждении жизни вечной, победе бытия над небытием. Музыка — это «язык ангелов» [1], «непрестанное слово Божье» [8]. В Средние века музыку

мыслили не как искусство, но как познание. В свете данных представлений для понимания музыки необходимо познать ее основу — гармонию, которая представляет собой математические отношения звуков, благотворно влияющих на человека. Святой Августин пишет о музыке как о науке о хорошем соизмерении (трактат «Шесть книг о музыке») [2]. В связи с этим задачей музыканта является нахождение такой вариации и комбинации звуков, которая приводила бы человека к укрощению слепых сил природы, очищению от страстей для достижения чистоты духа. В музыкальном искусстве большое внимание уделялось личности исполнителя, который должен был быть человеком благочестивым, чтобы своим исполнением благотворно влиять на слушателей.

Определение музыки как пути обретения нравственности имеет свое продолжение в современных концепциях музыкального искусства. Речь идет не только о религиозно-церковной музыке, но и музыке внехрамовой, различных жанров и стилей, посвященной человеческим добродетелям, утверждению гармонии мира. Профессор В. В. Медушевский именно так характеризует музыку П. И. Чайковского, С. С. Прокофьева, С. В. Рахманинова, Г. В. Свиридова [12]. Он убежден, что в профессиональном музыкальном образовании теоретическому анализу музыки, которому обучаются студенты, должен предшествовать духовно-нравственный анализ. В. В. Медушевский определяет эту дисциплину как «средство духовно-содержательного, осмысленно-слухового постижения интонационной формы ... как способа мышления о сущем в звуках» [там же].

Эти идеи подводят нас к феноменологическому и герменевтическому анализу музыки. В отличие от классической рациональности, выносящей субъекта с его переживаниями и жизненным опытом в процессе анализа предмета исследования за скобки, феноменологический и герменевтический подходы непосредственно опираются на жизненный опыт субъекта, как создающего, так и воспринимающего музыку.

Феноменологическая концепция в качестве теоретико-методологической основы использует философию Э. Гуссерля с его идеями интенциональности сознания и влияния жизненного мира человека на восприятие предмета. Предмет дан человеческому сознанию как «поток сознания о-», который непосредственно переживается человеком. При этом феноменология характеризует музыку как особый вид бытия, несопряженный с предметным миром. Чистое музыкальное бытие существует в сознании человека. Оно не является для человека бы-

тием для себя, но позволяет человеку быть «всеобъемлющим Я», все время изменяющимся, разнообразным и всеобщим, как весь мир. Это чарующая возможность единения с миром вообще, когда человек ощущает себя не как «Я в мире», а как «Мир во мне». Музыкальная реальность характеризуется вечным движением, противоборством и единением, саморождением и становлением. А. Ф. Лосев характеризует человека, переживающего музыкальное произведение, как субъекта изменчивого и играющего: «Субъект музыкального суждения никогда не равен сумме своих признаков. Признаки субъекта музыкального суждения неотличимы от самого субъекта. Он весь играет в них и переливается ими, и в них понятно и неизменно противоречит самому себе, и в противоречии этом находя свою жизнь... Будучи схвачено в переживании, чистое музыкальное бытие оказывается по сравнению с законом тождества самопротиворечием — однако не застывшим в логической броне понятий, но вечно изменчивым и живущим» [10, с. 248]. Тем самым музыка дает человеку переживание полноты жизни, ее многообразия, многозначности, вечности.

Многообразие бытийного опыта, который получает человек в процессе переживания музыкального произведения, отмечали такие философы, как Ф. Ницше и Т. Адорно. Так, Т. Адорно определяет функцию «большой музыки» как создание «внутренней полноты, содержательности времени, блаженного пребывания во времени или, говоря словами Бетховена, «славного мгновения» [1]. Большая музыка связана с рефлексией слушателя, развитием способности к структурной объективности восприятия. По мнению Т. Адорно, структурное слушание позволяет человеку с помощью мысли «двигаться вместе с музыкой», следить за музыкальным развитием, осмысливать ее. Ф. Ницше характеризует композитора через его творчество как гения, проникающего в основу вещей, где его Я — это центр, вокруг которого вращается весь мир [14].

Таким образом, феноменологическая концепция дает рассматривать музыкальное искусство как способ конструирования нового мира в его многомерности, постоянном движении, противоборстве и становлении. Р. А. Куренкова в монографии «Феноменологическая эстетика музыки» отмечает, что восприятие музыки является творческой деятельностью самого субъекта, создающего «свое» музыкальное произведение. В связи с этим можно рассматривать одно музыкальное произведение как два, одно из которых создается в сознании композитора, а другое — в сознании слушателя

[9]. Данное понимание музыкального искусства определяет позицию слушателя как активного участника, созидающего данный мир вместе с автором.

Идея о феноменологической сути искусства, дающая понимание музыки как возможность приобретения нового бытийного опыта, развивается в работах М. Хайдеггера, Г. Г. Шпета. Так, М. Хайдеггер определяет искусство не как некий внешний предмет, на который мы могли бы смотреть со стороны, но как область бытия, в которой мы могли бы существовать. Задача слушателя, зрителя — уметь войти в пространство искусства, дать возможность искусству захватить нас полностью [16]. Г. Г. Шпет характеризует процесс переживания искусства как сомыслие, со-чувствие, то есть умение перейти из внешней стороны наблюдателя во внутреннюю позицию интерпретатора [18]. Тем самым процесс восприятия и переживания искусства становится герменевтически ангажированным, предполагающим необходимость войти в герменевтический круг на основе рефлексии и ценностно-эмпатической заинтересованности. Подобное определение восприятия музыки, ее функциональных характеристик дает возможность по-новому взглянуть на музыку И. Баха, В. Моцарта, Л. Бетховена, других композиторов-классиков. Их музыка все так же современна, так как экзистенциально ориентирована. Она говорит о человеческих поисках, страданиях, потерях и обретениях, позволяя современному человеку расширить опыт переживания жизни во всем ее многообразии.

Таким образом, феноменологическая и герменевтическая концепции музыки являются взаимодополняющими, рассматривающими музыкальное искусство как задевающее и трогающее субъекта восприятия, вызывающее желание понимать и давать собственную интерпретацию. С позиций концептуально-методологической рефлексии феноменолого-герменевтическая концепция музыкального искусства и его влияние на слушателя является, на наш взгляд, ведущей, поскольку раскрывает способность музыки дать человеку опыт переживания, пребывания в мире смыслов и различных экзистенциальных состояний, а вытекающие из нее универсальные принципы современного музыкального образования соответствуют глубочайшей природе музыки, ее квинтэссенции. Кратко раскроем содержание и ценностно-смысловую направленность универсальных принципов музыкального образования.

*Принцип рефлексивности восприятия музыкального произведения.* Он направлен на воспитание понимающего слушателя, проявляющего особое отношение к музыке

как миру смыслов и переживаний с опорой на собственный экзистенциальный опыт. Данный принцип позволяет так организовать образовательный процесс, когда учащиеся могут высказывать суждения о музыке, о своих переживаниях, выстраивать понимание ценностно-смысловой наполненности музыкального произведения, интерпретировать его содержание. Благодаря этому музыкальное произведение обогащается новой интерпретацией, а учащийся развивает свой духовный мир, обогащает его новым опытом и, как следствие — углубляет свою Я-идентичность.

*Принцип ценностно-смысловой направленности музыкального образования.* Реализация данного принципа в процессе музыкального образования предполагает опору на личный опыт проживания экзистенциальных состояний обучающихся. Данный принцип связан с накоплением опыта переживания музыки, формированием потребности учащихся в общении с музыкой и через музыку. Это встреча Я-сознания слушателя с другим сознанием (композитора, исполнителя), позволяющая реализовать свою истинную человеческую сущность.

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

*Принцип интересубъективности* нацелен на организацию полисубъектной коммуникации в процессе восприятия художественной реальности. Она включает в себя интересубъектную коммуникацию композитора, исполнителя, слушателя, но не только. Данный принцип проявляется также в духовном единении людей разных возрастов, социального положения, этнической и культурной идентичности и др. Уникальный музыкальный язык понятен и без перевода, он универсален. В условиях современного глобализирующегося мира музыкальное искусство способствует сближению людей на основе сопричастности общечеловеческим ценностям.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Адорно Т. Социология музыки [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://royallib.com/book/adorno\\_teodor/izbrannoe\\_sotsiologiya\\_muziki.html](http://royallib.com/book/adorno_teodor/izbrannoe_sotsiologiya_muziki.html).
2. Антисери Д. и Реале Дж. Западная философия от истоков до наших дней. Античность и Средневековье / в пер. и под ред. С. А. Мальцевой. — СПб. : Пневма, 2001. — 604 с.
3. Архипова М. В., Шутова Н. В. К проблеме использования специально организованного музыкаль-

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

Реализация этих принципов в процессе музыкального образования поможет учащимся формировать способности к рефлексии и саморефлексии, к диалогу с Другим, к осмысленному суждению о музыке, интерпретации ее содержания.

В заключение следует сказать, что философский анализ концепций музыкального искусства помог выявить ряд существенных характеристик музыки: как терапевтического средства, благотворно влияющего на состояние организма, улучшающего его физиологические функции; как психологического феномена, способствующего гармонизации эмоциональной сферы человека и позволяющего ему испытать те эмоциональные состояния, которых не хватает в жизни. Кроме того, у музыки есть миссия постижения нравственных идей и личностных смыслов человеческого существования. Это способ обращения к высшим идеалам и добродетелям (истина, добро, красота, вера, надежда, любовь). Это также способ коммуникации и диалога с другими сознаниями — композитора, исполнителя, слушателя.

Вместе с тем обоснование и выделение универсальных принципов музыкального образования позволяет акцентировать внимание на еще одной важной проблеме теории и практики музыкального образования — проблеме классификации и систематизации принципов музыкального образования. Ее актуальность и необходимость исследования продиктованы тем многообразием авторских перечней принципов музыкального образования, которое имеет место в музыкальной педагогике. Но это тема другого исследования. Мы же предлагаем в первую очередь разработать классификацию принципов музыкального образования с точки зрения их универсальности, выделив три группы: универсальные принципы (или метапринципы), общедидактические и частнодидактические принципы музыкального образования.

- ного воздействия в учебном процессе // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2015. — Т. 7. — № 3. — С. 171.
4. Беляева Л. А., Чугаева И. Г. Вызовы искусства постмодерна и современные практики художественного образования // Педагогическое образование — 2016. — № 6. — С. 231-238.
  5. Беляева Л. А., Чугаева И. Г. Музыкальное образование и экзистенциальный опыт человека: философско-методологический и методический аспекты // Педагогическое образование — 2017. — № 8. — С. 13-20.
  6. Гринева И. М. Изучение особенностей музыкального восприятия у больных с начальными проявлениями неполноценности кровоснабжения мозга : автореф. дис. ... канд. мед. наук. — Л., 1981. — 22 с.
  7. Захарова Н. Н. Функциональные изменения центральной нервной системы при восприятии музыки / Н. Н. Захарова, В. М. Авдеев // Журн. высш. нерв. деят. — 1982. — Т. 32. — Вып. 5. — С. 915-929.
  8. Комарова А. Н. Русская духовная музыка как умозрение в звуках [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/russkaya-dukhovnaya-muzyka-kak-umozrenie-v-zvukakh>.
  9. Куренкова Р. А. Феноменологическая эстетика музыки. — Владимир : ВГПУ, 2006. — 344 с.
  10. Лосев А. Ф. Из ранних произведений. — М. : Правда, 1990. — 647 с.
  11. Мартынов В. Музыка стала жвачкой [Электронный ресурс] // Культура. — 2013. — 10 февр. — Режим доступа: <http://portal-kultura.ru/articles/music/2783-vladimir-martynov-muzyka-stala-zhvachkoy/>.
  12. Медушевский В. В. Духовно-нравственный анализ музыки [Электронный ресурс] : учеб. пособие. — Режим доступа: [https://portal-slovo.ru/art/35812.php?ELEMENT\\_ID=35812&PAGEN\\_1=3](https://portal-slovo.ru/art/35812.php?ELEMENT_ID=35812&PAGEN_1=3).
  13. Мыслители Греции. От мифа к логике: Сочинения. — М., 1999. — 832 с.
  14. Ницше Ф. Рождение трагедии из духа музыки [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://royallib.com/book/nitsshe\\_fridrih/rogdenie\\_tragedii\\_ili\\_ellinstvo\\_i\\_pessimizm.html](http://royallib.com/book/nitsshe_fridrih/rogdenie_tragedii_ili_ellinstvo_i_pessimizm.html).
  15. Тагильцева Н. Г. Художественное общение в познании детьми музыкального искусства // Искусствознание: теория, история, практика. — 2011. — № 1 (1). — С. 148-154.
  16. Хайдеггер М. Исток художественного творения. — М. : Академический проект, 2008. — 528 с.
  17. Школяр Л. В. Основные тенденции преподавания предметов искусства в современной общеобразовательной школе (на примере уроков музыки) // Образование и инновации. — 2012. — № 3. — С. 45-48.
  18. Шпет Г. Г. Эстетические фрагменты [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fanread.ru/book/3340799/>.
  19. Шушарджан С. В., Шушарджан Р. С. От эмпирики до науки — становление музыкальной терапии [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://kazgik.ru/kcontent/main/conference\\_competition/electronic\\_conferences/materialy-k-konferentsii-art-terapiya/9\\_4.pdf](http://kazgik.ru/kcontent/main/conference_competition/electronic_conferences/materialy-k-konferentsii-art-terapiya/9_4.pdf).
  20. Щедрина И. О. Новые аспекты современной нарратологии (размышление над книгой) // Вопросы философии. — 2017. — № 9. — С. 82-90.
  21. Щербакова А. И. Музыка в жизни и жизнь в музыке // Ученые записки Российского государственного социального университета. — 2013. — № 2. — Т. 1. — С. 53-56.
  22. Ван Бинг О терапевтическом аспекте педагогической системы К. Орфа = «奥尔夫音乐治疗方面的研究». — Пекин : Изд-во центральной консерватории, 1995. — 89 с.
  23. Ляо Найсюн. Методология педагогики музыкального образования = 音乐教学法. — Пекин : Изд-во центральной консерватории, 2005. — 114 с.

#### REFERENCES

1. Adorno T. Sotsiologiya muzyki [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: [http://royallib.com/book/adorno\\_teodor/izbrannoe\\_sotsiologiya\\_muziki.html](http://royallib.com/book/adorno_teodor/izbrannoe_sotsiologiya_muziki.html).
2. Antiseri D. i Reale Dzh. Zapadnaya filosofiya ot istokov D. i nashikh dney. Antichnost' i Srednevekov'e / v per. i pod red. S. A. Mal'tsevoy. — SPb. : Pnevma, 2001. — 604 s.
3. Arkhipova M. V., Shutova N. V. K probleme ispol'zovaniya spetsial'no organizovannogo muzykal'nogo vozdeystviya v uchebnoy protsesse // Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl'. — 2015. — Т. 7. — № 3. — С. 171.
4. Belyaeva L. A., Chugaeva I. G. Vyzovy iskusstva postmoderna i sovremennyye praktiki khudozhestvennogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie — 2016. — № 6. — С. 231-238.
5. Belyaeva L. A., Chugaeva I. G. Muzykal'noe obrazovanie i ekzistentsial'nyy opyt cheloveka: filosofsko-metodologicheskyy i metodicheskyy aspekty // Pedagogicheskoe obrazovanie — 2017. — № 8. — С. 13-20.
6. Grineva I. M. Izuchenie osobennostey muzykal'nogo vospriyatiya u bol'nykh s nachal'nymi proyavleniyami nepolnotsenosti krovoznabzheniya mozga : avtoref. dis. ... kand. med. nauk. — L., 1981. — 22 s.
7. Zakharova N. N. Funktsional'nye izmeneniya tsentral'noy nervnoy sistemy pri vospriyatii muzyki / N. N. Zakharova, V. M. Avdeev // Zhurn. vyssh. nerv. deyat. — 1982. — Т. 32. — Вып. 5. — С. 915-929.
8. Komarova A. N. Russkaya dukhovnaya muzyka kak umozrenie v zvukakh [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.dissercat.com/content/russkaya-dukhovnaya-muzyka-kak-umozrenie-v-zvukakh>.
9. Kurenkova R. A. Fenomenologicheskaya estetika muzyki. — Vladimir : VGPU, 2006. — 344 s.
10. Losev A. F. Iz rannikh proizvedeniy. — M. : Pravda, 1990. — 647 s.
11. Martynov V. Muzyka stala zhvachkoy [Elektronnyy resurs] // Kul'tura. — 2013. — 10 fevr. — Rezhim dostupa: <http://portal-kultura.ru/articles/music/2783-vladimir-martynov-muzyka-stala-zhvachkoy/>.
12. Medushevskiy V. V. Dukhovno-nravstvennyy analiz muzyki [Elektronnyy resurs] : ucheb. posobie. — Rezhim dostupa: [https://portal-slovo.ru/art/35812.php?ELEMENT\\_ID=35812&PAGEN\\_1=3](https://portal-slovo.ru/art/35812.php?ELEMENT_ID=35812&PAGEN_1=3).
13. Mysliteli Gretsii. Ot mifa k logike: Sochineniya. — M., 1999. — 832 s.
14. Nitsshe F. Rozhdenie tragedii iz dukha muzyki [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: [http://royallib.com/book/nitsshe\\_fridrih/rogdenie\\_tragedii\\_ili\\_ellinstvo\\_i\\_pessimizm.html](http://royallib.com/book/nitsshe_fridrih/rogdenie_tragedii_ili_ellinstvo_i_pessimizm.html).
15. Tagil'tseva N. G. Khudozhestvennoe obshchenie v poznanii det'mi muzykal'nogo iskusstva // Iskusstvovoz-

nanie: teoriya, istoriya, praktika. — 2011. — № 1 (1). — S. 148-154.

16. Khaydegger M. Istok khudozhestvennogo tvoreniya. — M. : Akademicheskiy proekt, 2008. — 528 s.

17. Shkolyar L. V. Osnovnye tendentsii prepodavaniya predmetov iskusstva v sovremennoy obshcheobrazovatel'noy shkole (na primere urokov muzyki) // Obrazovanie i innovatsii. — 2012. — № 3. — S. 45-48.

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

19. Shushardzhan S. V., Shushardzhan R. S. Ot empiriki do nauki — stanovlenie muzykal'noy terapii [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: [http://kazgik.ru/kcontent/main/conference\\_competition/electronic\\_conferences/materialy-k-konferentsii-art-terapiya/9\\_4.pdf](http://kazgik.ru/kcontent/main/conference_competition/electronic_conferences/materialy-k-konferentsii-art-terapiya/9_4.pdf).

20. Shchedrina I. O. Novye aspekty sovremennoy narratologii (razmyshlenie nad knigoy) // Voprosy filosofii. — 2017. — № 9. — S. 82-90.

21. Shcherbakova A. I. Muzyka v zhizni i zhizn' v muzyke // Uchenye zapiski Rossiyskogo gosudarstvennogo sotsial'nogo universiteta. — 2013. — № 2. — T. 1. — S. 53-56.

22. Van Bing O terapevticheskom aspekte pedagogicheskoy sistemy K. Orfa = «奥尔夫音乐治疗方面的研究». — Pekin : Izd-vo tsentral'noy konservatorii, 1995. — 89 s.

23. Lyao Naysyun. Metodologiya pedagogiki muzykal'nogo obrazovaniya = 音乐教学法. — Pekin : Izd-vo tsentral'noy konservatorii, 2005. — 114 s.

**Дзюба Елена Вячеславовна,**

доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: elenacz@mail.ru

**Массалова Александра Эдуардовна,**

преподаватель кафедры иностранных и русского языков, Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А. И. Прошлякова; 625000, г. Тюмень, ул. Льва Толстого, 1; e-mail: massalova.alexandra@yandex.ru

**ИГРОВЫЕ ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ РКИ  
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; профессионально ориентированное обучение; игра; игровые интерактивные технологии; игровые методы обучения; курсанты; военно-инженерные вузы.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена систематизации игровых интерактивных технологий, используемых при профессионально ориентированном обучении русскому языку как иностранному курсантов военно-инженерного вуза. Целью исследования является систематизация и категоризация игровых технологий, используемых на уроках РКИ и направленных на развитие языковой, коммуникативной, лингвокультурной и профессиональной компетенций студентов военно-инженерного профиля. В качестве основных методов исследования используются метод таксономического структурирования и собственно игровой метод; игровые интерактивные технологии при таком подходе выступают объектом изучения, а их учебно-прагматический потенциал — предметом исследования. В статье применительно к игровой деятельности разграничиваются понятия игрового метода, игровых технологий и методики обучения с применением игровых технологий. Отмечаются содержательные особенности понятий игровые и интерактивные технологии, в результате чего принимается решение о целесообразности использования термина игровые интерактивные технологии. Предлагается типология игр, основанная на специфике формируемых компетенций (типология включает игры лингвистические и коммуникативные, игры с лингвокультурным и лингвострановедческим компонентом, а также игры, направленные на развитие профессиональной креативности). Типы игр, актуальные при профессионально ориентированном обучении русскому языку как иностранному, раскрываются на конкретных примерах с привлечением специфического языкового материала. В исследовании подчеркивается значение игровых интерактивных технологий, обладающих высоким мотивационным потенциалом, в достижении эффективных результатов профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному.

**Dziuba Elena Vyacheslavovna,**

Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Massalova Aleksandra Eduardovna,**

Senior of the Department of Foreign and Russian Languages, Tyumen Higher Military Engineering Command School named after Marshal of Engineer Troops A. I. Proshlyakov, Russia.

**GAME AND INTERACTIVE TECHNOLOGIES AT THE LESSONS OF RUSSIAN  
AS A FOREIGN LANGUAGE IN A COLLEGE**

**KEYWORDS:** Russian as a foreign language; professionally-oriented education; game; game and interactive technologies; method of game.

**ABSTRACT.** The article discusses game and interactive technologies in classes of Russian as a Foreign Language for Military Engineering College cadets. The goal of the article is to systematize and categorize game technologies used in classes of Russian as a Foreign Language aimed at language, communicative and professional competences development of military engineering college cadets. As the research is devoted to systematization and categorization in language and profession-focused education, the main method in this study is the method of taxonomic structuring. Games and game technologies are research objects. The notions of game method, game technology and methods of teaching by means of game technologies are defined and specified. The content of game and interactive technologies is described; the term game and interactive technologies is introduced. The typology of games has been built on the basis of developed competences (the typology includes linguistic and communicative games, games of linguo-cultural and country study content and games aimed at professional creativity development). Types of games suitable for teaching Russian as a Foreign Language are described in detail; examples are provided. The role of game and interactive technologies is specified; they have a great potential to motivate students and can help achieve good results in teaching Russian as a Foreign language.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, научный проект № 19-013-00895 «Учимся понимать Россию: когнитивные стратегии формирования методического материала по русскому языку как иностранному»

### Введение

В эпоху активного развития международного сотрудничества российских и зарубежных вузов возросла роль русского языка как иностранного (далее — РКИ) в системе высшего образования. Русский язык в данной ситуации выступает инструментом формирования профессиональной компетентности, успешное овладение языком является условием подготовки высококвалифицированных специалистов и как следствие — востребованности и конкурентоспособности выпускников на рынке труда. В рамках обозначенной цели — выработка профессиональной иноязычной компетенции — осуществляется решение следующих задач: формирование профессионального словарного запаса (тезауруса), развитие необходимых навыков и умений в устной и письменной профессиональной коммуникации, обучение навыкам создания и редактирования текстов профессионального назначения, чтения учебно-научной литературы по специальности.

В процессе выработки речевых компетенций, необходимых для овладения иностранным языком в рамках профессионально ориентированного обучения, нередко возникают трудности, связанные со снижением учебной мотивации [11], сложностью в переносе языковых навыков на реальные речевые ситуации, что может быть обусловлено использованием в учебном процессе только традиционных методов обучения. Организация наиболее продуктивной структуры учебного процесса, а также создание благоприятного для коммуникации психологического климата — важная задача, решению которой способствует применение инновационных форм занятий, направленных на стимулирование активной деятельности обучающихся. В этом смысле нетрадиционные методики, сопряженные с игровыми интерактивными технологиями, обеспечивают интенсификацию и оптимизацию процесса формирования иноязычной профессиональной компетенции.

### Постановка проблемы

Идее включения игровых элементов в обучение в последнее время уделяется все больше внимания. Как известно, игры используются для привлечения обучающихся путем предоставления проблемы и погружения их в среду. В связи с тем, что мотивация и вовлеченность в активную учебную деятельность являются ключевыми факторами достижения успеха в образовательном процессе, потенциал игровых технологий с точки зрения их интеграции в образовательный контекст весьма существен. Игры

имеют ряд характеристик, которые делают их привлекательными с педагогической и методической точек зрения. В силу своей занимательности они вовлекают в учебный процесс всех обучающихся, способствуют активному взаимодействию и повышению учебной мотивации. Кроме того, они обеспечивают необходимую для эффективного обучения интерактивность (моментальную обратную связь), что делает игры привлекательными для студентов, наблюдающих результат учебной деятельности «здесь и сейчас». Успешная интеграция игровых технологий, принципов и приемов в учебный процесс создают комфортные условия обучения и способствует повышению эффективности лингвистического образования.

Изучением феномена игры занимались разные зарубежные и отечественные исследователи. Среди западных философов и психологов необходимо отметить имена следующих ученых: Э. Берн, Р. Винклер, Г.-Х. Гадамер, Ж.-П. Сартр, З. Фрейд. Среди отечественных исследователей, рассматривавших игру в аспекте выяснения ее социальной природы, внутренней структуры и значения для психического развития человека, можно отметить И. Е. Берлянда, Л. С. Выготского, Н. Я. Михайленко, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и др. В разработке теории игровой деятельности в педагогическом процессе посвящены работы Н. А. Аникеевой, Н. Н. Богомоловой, В. Д. Пономарева, С. А. Смирнова, С. А. Шмакова и др. Целый ряд исследователей подчеркивают важное значение игры в обучении иностранным языкам и предлагают описание отдельных игр, направленных на развитие языковой и коммуникативной компетенций (Л. С. Крючкова, Е. И. Пассов, П. И. Пидкасистый, М. Ф. Стронин, В. М. Шаклеин, Д. Б. Эльконин и др.). Однако среди некоторых специалистов все еще бытует мнение о том, что игровые технологии ограничиваются лишь моделированием коммуникативных ситуаций, и это не совсем справедливо. Не менее важный аспект, на котором следует заострить внимание, заключается в необходимости наполнения игровой деятельности прагматически актуальным содержанием, отражающим профессионально ориентированные запросы обучающихся. Обозначенные факторы определяют актуальность и цель настоящего исследования.

Целью исследования является систематизация и категоризация игровых технологий, используемых на уроках РКИ и направленных на развитие языковой, коммуникативной, лингвокультурной и профессиональной компетенций студентов военно-инженерного профиля.

### Методология исследования

Поскольку исследование посвящено систематизации и категоризации игровых технологий в системе языкового и профессионально ориентированного обучения, в качестве основного используется метод таксономического структурирования. Собственно игровой метод, как и игровые технологии, при таком подходе становятся объектом изучения.

### Обсуждение и результаты

Для оптимизации процесса достижения цели обучения необходимо развести такие понятия, как метод, технология, методика. Разграничение данных понятий позволит подготовить теоретико-методологическую основу для систематизации и категоризации выступающих в роли объекта исследования игровых технологий.

Под методом понимается способ достижения генеральной цели, «совокупность определенных правил, приемов, способов, норм познания и действия... Метод дисциплинирует поиск истины, позволяет экономить силы и время, двигаться к цели кратчайшим путем» [8, с. 219]. В этом смысле игровой метод, основанный на психологической заинтересованности обучающихся, способствует эффективности обучения (в сравнении с некоторыми другими традиционными методами) за счет повышения мотивации студентов.

Технология обладает определенной системой предписаний, гарантированно ведущих к цели, это «фиксированная совокупность приемов практической деятельности, приводящая к заранее определенному результату» [7, с. 209]. Технология, таким образом, представляет собой внешнюю форму методики, систему инструментальных действий, основанную на прогностическом знании о механизмах получения желаемого результата. Технология как инструментальная составляющая обучения, по словам А. Г. Войтова, является «операциональным процессом деятельности людей, который позволяет получать одни и те же результаты всем людям, овладевшим технологией» [2, с. 336]. В этом смысле метод и технология являются феноменами объективными, максимально абстрагированными от конкретных условий обучения.

Методика представляет собой систему отобранных для достижения генеральной цели методов и технологий и саму процедуру их применения в конкретных условиях, что делает методику феноменом субъективным, учитывающим специфику аудитории (степень психологической и интеллектуальной готовности к обучению, мотивацию и т.п.), реальные условия обучения, профессиональные возможности и интересы пре-

подавателя. Общим между данными понятиями является устремление к итоговому результату (материальному, информационному), к достижению главной цели. В этом смысле игровой метод и игровая технология нацелены на достижение следующих результатов: активизация познавательной деятельности, повышение мотивации и качества успеваемости, развитие навыков самоконтроля, повышение активности и инициативности и — как результат — формирование высокого уровня языковой и коммуникативной компетенций. Игровой метод и игровые технологии с их высоким мотивационным потенциалом, являясь составляющими методики профессионально ориентированного обучения, способствуют также эффективности формирования профессиональной компетенции.

Важно заметить, что в случае с методом происходит решение одного актуального вопроса. Например, интерактивный метод case-study направлен на выработку умений анализа информации, выявления ключевых проблем; метод мозгового штурма (или брейнсторминга) — на совершенствование креативности и ассоциативности мышления. Технология в данном контексте будет включать в себя систему операций, или действий, тщательно спланированных, продуманных и направленных на достижение цели обучения. Совокупность взаимообусловленных методов и технологий, направленных на достижение конкретной цели, составляет методику обучения.

Обозначим еще один важный аспект, связанный с понятием игровой деятельности. В современной педагогической и методической литературе игровые методы принято относить как к активным, так и к интерактивным методам обучения. Многие исследователи между активными и интерактивными методами ставят знак равенства, однако эти методы вряд ли можно отождествлять, так как они различаются на основании видовой принадлежности игры и формы ее реализации. Выделяемые среди активных методов дидактические игры отличаются жесткой регламентированностью и отсутствием выработки логической цепочки для решения проблемы [5; 6; 15 и др.]. Интерактивные игры ориентированы на взаимодействие обучающихся друг с другом (деловые, ролевые, имитационные, луночные). Интерактивные методы можно рассматривать как наиболее современную адаптированную форму активных методов. Суть интерактивного обучения состоит в вовлечении каждого обучающегося в учебный процесс, в рефлексии учебной деятельности и ее результатов всеми участниками коммуникации «здесь и сейчас» [14].



В данном исследовании делается акцент на понятии «игровые интерактивные технологии», которое обобщает целую группу методов и приемов организации педагогического процесса, реализуемых в форме игры с образовательными целями. Игровые технологии здесь понимаются более широко, нежели технологии интерактивные, так как «не всякая игра обладает потенциалом интерактивности» [9, с. 19].

В рамках профессионально ориентированного обучения игровые интерактивные технологии обладают высокой дидактической эффективностью, активизируют речемыслительную деятельность и — что особенно важно — решают задачу выработки профессиональной иноязычной компетенции, а также обеспечивают интересную, увлекательную организацию учебной работы, учитывающей личностные и профессиональные особенности будущих специалистов [10; 13].

К основным принципам использования игровых интерактивных технологий можно отнести: систематичность (использование игровых заданий на протяжении всего обучения с целью повторения лексического и грамматического материала); тематическая целесообразность (содержание игры должно быть соотносимо с изучаемым материалом); сознательность и активность (обучение должно представлять собой двусторонний процесс, при котором используется индивидуальная, групповая и коллективная форма работы); нацеленность на креативность (необходима реализация творческого подхода к игровой деятельности со стороны каждого участника учебной коммуникации).

В обучении РКИ игровые интерактивные технологии способствуют решению многих коммуникативных задач [4], позволяют моделировать конкретные ситуации общения (ролевые игры, проекты), что готовит, тем самым, обучающихся к взаимодействию в социальной среде, коммуникации. Игровые задания предполагают «разнообразные виды (внутригрупповые, межгрупповые) активности обучающихся, которые являются решающим условием игровой эффективности взаимодействия» [12, с. 136]. Грамотное использование игровых технологий дает преподавателю возможность достигать планируемого результата с максимальной точностью, однако нужно учитывать и личность самого преподавателя, его культуру, профессионализм, педагогическое мастерство.

В данном исследовании предлагается типология игр, соотношенных по целевому назначению и актуальных на уроках РКИ при профессионально ориентированном обучении:

1) лингвистические игры, способствующие формированию и развитию собственно языковой компетенции: идентификация звукобуквенных комплексов («фонетические» игры); выстраивание словообразовательных цепочек («словообразовательные» игры); подбор синонимов / антонимов, подбор единиц для верного установления возможностей лексической сочетаемости и под. («лексические» игры); установление морфологических особенностей слова, восстановление структуры предложения или реконструкция синтаксических единиц и под. («грамматические» игры);

2) ролевые игры, нацеленные на развитие коммуникативной компетенции (участие в заданных коммуникативных ситуациях);

3) игры с лингвострановедческой и лингвокультурной составляющей, направленные на развитие лингвокультурной компетенции;

4) «креативные» игры, способствующие развитию профессиональной креативности (например, игры-проекты).

Рассмотрим каждый тип игровых технологий подробнее.

### *1. Лингвистические игры*

**1. Идентификация звукобуквенных комплексов.** Задания данного типа направлены на формирование навыка фонематического слуха, дифференциации звуков, установления адекватных звукобуквенных соответствий, закрепления в памяти правильного произнесения звука.

1.1. «Лото из слов». Обучающимся предоставляются карточки со словами (15-20 слов), преподавателем зачитываются слова со средней скоростью в произвольной последовательности. Задача обучающихся — отметить в своем списке слова порядковым номером, в соответствии с последовательностью произнесения (отбирается актуальная для профессионально ориентированного обучения, в данном случае обучения военных инженеров). Языковой материал: бушлат, шапка, парашют, гражданин, мушка, маршрут, жалоба, башня, вершина, вмешательство, глушитель, должность, манжета, марш, блиндаж, мужество, ошибка, планшет, шеврон, разрушение.

1.2. «Звуковые пары». Игра направлена на отработку парных звуков, трудно дифференцируемые, например, арабоязычными и китайскими студентами. Курсанты делятся на две команды: команда «П» (или «Т» и др.) и команда «Б» (или «Д» и др.). Преподаватель читает слова с данными звуками, при чтении слов со звуком «п» участники команды с соответствующим названием поднимают руки, аналогично со звуком «б». Побеждает команда, совершившая меньшее количество ошибок. Языковой материал:

бригада, плац, перрон, бой, боеспособность, требование, проверка, трибунал, топография, управление, ушиб, экипировка, штаб, шпага, аксельбант, аппарат, баллистика, батальон, батарея, группа, допрос, рубеж, оборона, погоны, обрыв, порох, подкрепление, полководец, капитан, боеприпасы.

1.3. «Военный алфавит». Студентами, объединенными в группы, на каждую (или заданную) букву алфавита придумывается военный термин либо слово на военную тематику. Далее слова выписываются обучающимися на доске (оценка выполнения задания исчисляется в баллах).

1.4. «Отгадай слово». На доске кодируется слово (каждая буква обозначается прочерком), например: — — — — — (курсант). Обучающиеся пытаются угадать слово, называя буквы. При верном указании буква надписывается над прочерком на доске. Помимо повторения звукобуквенных соответствий осуществляется повторение единиц отдельных лексикотематических групп: звания, обмундирование, военная топография, огневая подготовка, взрывное дело и т.д. Данная лингвистическая игра так же может проводиться в командах.

**2. «Лексические» игры** (подбор синонимов / антонимов, единиц для верного установления возможностей лексической сочетаемости и под.). Выполнение лексических заданий направлено на активизацию лексики по изученной теме, развитие навыков монологической и диалогической речи, отработку речевых формул, развитие смысловой догадки.

2.1. Обучающимся раздаются заранее подготовленные преподавателем карточки, на которых написаны пословицы. Задача участников — передвигаясь по аудитории, найти свою пару (синонимичную / антонимичную). Для облегчения задания карточки можно раздать в двух цветах. Языковой материал может быть таким: фразеологизмы-антонимы (Пасть духом — Воспрянуть духом; Взять себя в руки — Выйти из себя), фразеологизмы-синонимы (Бить в набат — Бить тревогу, Взять себя в руки — Овладеть собой).

2.2. «Снежный ком». Курсанты по цепочке называют слова одной лексикотематической группы (например, «Училище»), каждый повторяет предыдущие и называет свое, выбывает тот, кто забывает правильную последовательность, кто прерывает цепочку. Данное задание направлено на активизацию лексики по изученной теме, отработку произношения и развитие памяти. Языковой материал: казарма — курсант — рота — офицер ...

2.3. «Слепой лексикон». Один игрок из каждой команды садится спиной к доске,

лицом к команде. Позади преподаватель представляет слово (например, бушлат), команда описывает значение слова, не используя однокоренных слов. Угадав, игрок выкрикивает слово, угадавший первым получает балл. Каждый игрок угадывает по три слова, игра продолжается, пока в роли угадывающего не выступит каждый член команды. За каждый верный ответ начисляется балл, в конце игры подсчитываются баллы. Задание нацелено на проверку владения лексикой и умение объяснить на изучаемом языке значение слова, что обеспечивает развитие коммуникативных умений.

2.4. «Перемешанные буквы». Преподаватель предлагает восстановить слово, в котором нарушена последовательность букв (языковой материал: шбасамт, которапат, матовта, десствор, овсотрустй). Игра направлена на тренировку правописания изученной лексики.

2.5. «Отгадай термин». Группа курсантов делится на две команды, участники первой группы называют определения термина, участники второй — называют термин (преподаватель заранее готовит на карточках определения и термины; для облегчения задания участники могут назвать количество букв в загаданном слове; языковой материал: Так называют проигрыш, неудачу в борьбе, войне или другом конфликте (ответ: поражение). Задание направлено на активизацию лексики по теме.

2.6. «Кроссворд». С целью повторения профессионально значимой терминологии можно использовать заранее составленный преподавателем кроссворд на определенную тему (например, кроссворд на тему «Войсковая фортификация»). Работа ведется в командах, балл начисляется команде, угадавшей отдельное слово (кроссворд может предлагаться полностью обеим командам, выигрывает та группа, которая верно и быстро решила кроссворд). Подобное задание — составление кроссворда «соперникам» — может быть также представлено в виде группового проекта.

2.7. «Найди лексическую пару». Обучающиеся делятся на две команды, каждый игрок первой команды получает карточки с двумя прилагательными, каждый игрок второй — с двумя существительными (языковой материал: боевой, общевойсковой, воздушный, бронированная (прил.); задача, бой, машина, десант (сущ.).

**3. «Словообразовательные» игры.** Игры данного типа нацелены на освоение словообразовательных моделей с различными суффиксами, сознательное осмысление связи морфемного состава слова и его лексического значения, формирование умений образовывать новые слова различными спо-

собеми (приставочный, суффиксальный, приставочно-суффиксальный) и т.п.

3.1. «Родственные слова». Преподаватель озвучивает корень, с которым необходимо будет составить как можно больше однокоренных слов. Обучающиеся делятся на команды и коллективно выполняют задание за отведенное время. По истечению времени команды озвучивают полученные слова. Языковой материал: Оборона — обороняться, оборонный...; Понтон — понтонный, понтонировать, понтонщик...

3.2. Альтернативным вариантом игры 3.1. является работа с заранее подготовленными преподавателем карточками, в которых представлены списки слов. Задача обучающихся — вычеркнуть лишнее (не однокоренное) слово из списка. Языковой материал: Переправа, переправляться, правый, переправочный, переправление...

3.3. «Собери слово». Участникам двух команд выдаются карточки с набором морфем (набор морфем для первой и второй команд одинаков). Необходимо, используя выданный материал, составить как можно больше слов. Побеждает команда, составившая наибольшее количество слов и не допустившая ошибок. Пример карточки (фрагмент):

т	б	^	□
рас	раздел	ени	-
под	механиз	чик	-ый
-	вед	иров + анн	-е

4. «Военные профессии». Обучающимся выдаются карточки двух цветов (красные и зеленые). Задача участников — составить слова (военные специальности), соединив красную карточку (первая часть слова) с зеленой (суффикс). Языковой материал: кавалер-, развед-, пехотин-, подрыв- ... ; -ист, -чик, -ец, -ник. Победителем оказывается та команда, которая первой составила слова, не допустив ошибок.

**4. «Грамматические» игры.** Предложенные в данном блоке игры направлены на формирование навыков осмысления и понимания грамматического и смыслового содержания предложения, его построения и трансформации синтаксических конструкций.

4.1. «Чтобы — нужно». Изучаются предложения с придаточными цели (работа выполняется по цепочке, каждый последующий подхватывает предыдущую часть, включая ее в новое предложение): Чтобы выиграть в бою, нужно подобрать хорошую тактику (1-й игрок). Чтобы подобрать хорошую тактику, нужно знать особенности ведения боя (2-й игрок). Чтобы знать особен-

ности ведения боя, нужно тщательно изучать военные дисциплины (3-й игрок). Чтобы тщательно изучать военные дисциплины, нужно прилагать много усилий и не лениться (4-й игрок)... Задание позволяет не только повторить структуру сложноподчиненного предложения, но также способствует развитию ментальной процедуры установления логических (причинно-следственных) связей в предложениях.

4.2. «Собери пословицу / предложение». Каждый из игроков получает карточку со словом в определенной форме, нужно выстроиться в шеренгу так, чтобы пословица была восстановлена. Языковой материал: На героя и слава бежит; Не так страшен черт, как его малюют (количество слов в пословицах подбирается по количеству обучающихся; для осложнения работы можно перемешать две пословицы). Вариант игры: обучающиеся разбиваются на две команды, участники каждой команды получают карточки с пословицами, разбитыми на две части. Необходимо соединить первую и вторую часть так, чтобы получилась целая, логически завершенная пословица. Языковой материал: Солдатское дело —, Принял присягу — с, Былой славой..., Трус славит себя язком..., Смелый боец —, Тот побеждает (первая часть пословицы); ...воевать храбро и умело, ...покажи в боях отвагу, ...боя не выиграешь, ... а храбрец — штыком; ... в бою молодец, ... кто смерть презирает (вторая часть). Вариант игры: Обучающимся предлагаются крылатые изречения А. Суворова на военную тематику. Задача — соединить первую и вторую часть, чтобы получилось логически завершенное предложение. Задание может выполняться как в командах, так и индивидуально с последующей проверкой, обсуждением. Языковой материал: Ближайшая к действию цель..., Кто напуган —, Трудно в учении —, Пуля дура..., Стреляй редко..., Стоянием..., Где тревога..., Готовься в войне к миру... (первая часть афоризма); ...лучше дальней, ...наполовину побит, ...легко в бою, ...да метко, ... города не берут, ...туда и дорога, ...а в мире к войне (вторая часть афоризма).

4.3. «Найди предложения». На доске написаны слова вразброс. Участники составляют предложения, соединяя некоторые слова, из оставшихся слов составляется следующее предложение и т.д.

**II. Ролевые игры (заданные коммуникативные ситуации)**

Использование ролевых игры в процессе обучения иностранному языку направлено на решение комплексных задач усвоения и закрепления нового материала, развития творческих способностей и формирование общеучебных умений. Весомым преимуще-

ством ролевых игр является развитие коллективных форм общения, развитие коммуникативной компетенции. По мнению методистов-практиков, «учебно-ролевая игра позволяет воспитывать личность в коллективе и посредством коллектива, она является ведущей формой учебно-педагогического процесса» [2]. О. А. Артемьева и М. Н. Макеева определяет профессионально ориентированную игру как «развернутую форму осмысленной коллективной профессионально-направленной игровой познавательной деятельности (под руководством преподавателя в соответствии с требованиями дидактических принципов), направленной на овладение умениями иноязычного общения на основе специально смоделированных предметных (игровых) действий в процессе выполнения проблемных задач и принятия решений в условиях игрового поля» [1, с. 28].

К ролевым играм профессионально ориентированного обучения относятся следующие.

1. «Выполни это!». Цель — развитие навыков слушания с последующим выполнением военных команд, содержащих глаголы в повелительном наклонении и инфинитиве. Преподаватель предлагает военные команды без демонстрации действия, курсанты индивидуально или группой выполняют команды. Тот, кто сделал ошибку, выбывает из игры. Если игра проводится как соревнование между группами или командами, тот, кто выполняет действие правильно, получает балл для своей команды. Языковой материал: Становись! Смирно! Вольно! Заправиться! Головные уборы снять! Головные уборы надеть! Шагом — марш! Строевым шагом — марш! Бегом — марш! На месте, шагом — марш! Полшага! Полный шаг! На месте — стой! Два шага вперед / назад / вправо / влево, шагом — марш! Игра должна проводиться в быстром темпе, поскольку она проверяет навык слушания и понимания значений военных команд, требующих быстрого реагирования.

2. «За что я люблю...». Для формирования коммуникативной компетенции используется ролевая игра со следующим заданием: Ответьте на вопрос: «За что вы любите инженерные войска?» Предполагается моделирование ситуации, например: Представьте, что вы являетесь членом приемной комиссии военно-инженерного вуза, вы приехали в школу с рекламной целью — для набора абитуриентов. Ваша задача — про-рекламировать инженерные войска так, чтобы обучающиеся захотели поступить именно в ваш военный вуз.

3. «Это приказ!». Моделируется ситуация: Представьте, что вы командир отделе-

ния. Используя информацию из фильма (демонстрируется видеофрагмент из документального фильма «Инженерные войска в годы ВОВ»), составьте приказ о начале какого-либо военного действия (задание выполняется в группах).

4. «Круглый стол». Ролевые игры могут организовываться в виде круглых столов для обсуждения проблемных вопросов, тем. Пример проблемного вопроса: В последнее десятилетие в странах НАТО уделяется большое внимание развитию инженерных машин. Основные усилия при этом сосредоточены на машинах, которые действуют в войсковом звене. Для этого звена используются, как правило, специальные войсковые машины, к ним, в первую очередь, относятся саперные танки и инженерные машины сопровождения. На ваш взгляд, с чем это связано? (преподаватель может заранее раздать нескольким обучающимся темы для подготовки сообщения о проблеме).

Учебные игры подобного рода формируют предметно-профессиональные умения, а также совершенствуют умения коммуникативные.

### III. Игры с лингвокультурной и/или лингвострановедческой составляющей

Выделенная группа игр направлена на совершенствование коммуникативно-познавательных умений, систематизацию и углубление знаний об изучаемой стране, сопоставление полученной информации с феноменами иных лингвокультур, сравнение полученных сведений о России с фактами мировой культуры, науки и техники. Одной из задач игр данного типа является воспитание патриотической и гуманной личности. Включение в учебный процесс подобных игр способствует продуктивному межкультурному взаимодействию с представителями иноязычных культур, а также повышению мотивации к изучению русского языка и культуры.

1. «Найди пару». Участникам, разделенным на две группы, предлагаются карточки: курсантам первой группы предлагаются наименования различных видов боевой техники (например, танки), обучающимся из второй группы раздаются карточки с наименованием страны-производителя. Задача — найти соответствие единиц техники и страны-производителя (преподаватель может заранее подготовить слайды или картинки с изображением и названием боевой техники). Языковой материал: Тигр, Пантера, М 13/40, Хаго, Толди, Т-34, ИС-2 «Иосиф Сталин», Валентайн, Шерман — с одной стороны; Япония, Венгрия, СССР (Россия), Великобритания, Италия, США, Германия.

2. «Страна — столица — язык — характер». Перед обучающимися стоит задача — правильно соотнести страну, столицу и язык. Участники делятся на три команды: первая команда — «Страна», вторая команда — «Столица», третья команда — «Язык». Каждой команде дается время для обсуждения (кто есть кто). Преподаватель вызывает в хаотичном порядке одного представителя команды (например, команды «Страна»). Участники второй и третьей команды должны выбрать представителей, которые соответствуют заданной стране. Например: 1 к. — Россия, 2 к. — Москва, 3 к. — русский. За правильный ответ команде начисляется балл, за неправильный — ноль. Выигрывает команда, набравшая наибольшее количество баллов. Очередность выхода первого участника определяет преподаватель.

3. «Гурман». Следующее задание может носить как индивидуальный, так и групповой характер. Заранее готовятся карточки с набором букв. Необходимо соединить буквы так, чтобы получилось слово (название блюда военной кухни: перловка, тушенка, компот и под.). По завершении задания в презентации можно продемонстрировать названные блюда с ингредиентами и способом приготовления.

4. «Угадай полководца». Преподаватель заранее готовит задание на доске: слева указано историческое событие, справа — фамилия русского полководца (буквы расположены в неправильном порядке), участвовавшего в названном сражении. Задача — восстановить последовательность букв так, чтобы получилась фамилия. Языковой материал: Штурм Измаила — ВУСОВОР, Отечественная война 1812 года — ЗОКУТУВ, Великая Отечественная война — КУВОЖ, Синопское сражение — МИХАНОВ. Данное задание можно варьировать, выбирая необходимую для отработки тему, например, исторический период и персоналии; военные события и даты и т.п.

#### IV. «Креативные» игры

Учебные игры данного типа ориентированы на развитие лингвокреативности, они обладают большим методическим потенциалом, поскольку способны обеспечить различные формы организации работы (индивидуальные, групповые, коллективные) и «позволяют каждому студенту максимально эффективно использовать учебное время» [10, с. 177]. «Креативные» игры предполагают работу над индивидуальными и групповыми проектами разной целевой направленности. Основное назначение игр данного типа — развитие нестандартного мышления и одновременно предметно-профессиональной и коммуникативной компетенций (умение генерировать идеи,

отстаивать свою точку зрения и вести дискуссию, слушать собеседника, оперировать аргументами, вырабатывать конструктивное решение, точно и грамотно излагать свои мысли). Подготовка проектов осуществляется во внеурочное время. Обучающиеся формулируют точку зрения на избранную или предложенную проблему, выдвигают аргументы, подбирают иллюстративный материал, предлагают композиционное решение текста выступления, оформляют презентационные материалы.

Метод «проектирования» может быть реализован при выполнении следующих заданий:

Проект «Взятие города N». Участники, распределенные по группам из пяти-семи человек, создают модель захваченного противником города, формулируют стратегическую цель (освобождение города), представляют топографическую карту военных действий, описывают тактику наступления и т.д. Подготовка проекта затратна по времени, однако чем тщательнее продуман каждый шаг, тем интереснее результат проекта. Оценка проекта может быть зачет по дисциплине.

Проект «Шуточный устав». Проект данного типа полезен на занятиях по языковой практике. Он может носить как индивидуальный, так и групповой характер. Участникам необходимо составить по аналогии с Уставом ВС РФ вымышленный устав шуточного характера. Форма (структура, синтаксические конструкции) должна быть максимально приближенной к реальному Уставу. В процессе выполнения задания активизируется лексико-грамматический и синтаксический материал, развивается навык продуцирования специального письменного текста. Некоторые положения «Шуточного устава» выносятся на обсуждение в аудитории в виде дискуссии, где команда должна доказать «целесообразность» предложенного. Например: Военнослужащий (курсант) имеет право не приходить в субботу, если по радио сообщили о надвигающемся урагане...

#### Заключение

В цифровую эпоху повышение уровня учебной мотивации становится все более актуальной проблемой. Использование игровых интерактивных технологий в обучении (в том числе профессионально ориентированном обучении РКИ) отчасти решает данную проблему.

В данном исследовании установлено методическое значение игровых технологий в системе обучения РКИ; определены отчетливые границы терминологических понятий «игровой метод», «игровая техноло-

гия», «методика обучения с использованием игровых технологий»; обоснована связь игровых и интерактивных технологий; осуществлена систематизация и категоризация игровых интерактивных технологий, актуальных в системе профессионально ориентированного обучения РКИ; отмечена целесообразность типологизации игровых интерактивных технологий с учетом прагматической направленности, то есть в соответствии с развиваемыми лингвистическими и профессиональными умениями и навыками; на примере представленных в исследовании игр продемонстрирована универсальность игровых интерактивных технологий, дающих практически безграничную возможность их содержательного наполнения в соответствии с поставленными педагогическими задачами.

Следует подчеркнуть, что включение актуальных при профессионально ориентированном обучении РКИ игровых интерактивных технологий в учебный процесс позволяет эффективно осваивать весь ком-

плекс профессиональных компетенций и активизировать мыслительную и речемыслительную деятельность в процессе овладения ими; обеспечивает освоение языка на более высоком уровне.

Большим преимуществом использования игровых интерактивных технологий является развитие в процессе выполнения заданий творческих способностей обучающихся, положительное воздействие на психоэмоциональный фон, поддержание интереса, формирование интеллектуального потенциала и накопление профессионально значимых навыков, что впоследствии обеспечивает активную творчески осознанную самостоятельную деятельность.

Использование представленной в данном исследовании типологии игровых интерактивных технологий на занятиях по РКИ в системе профессионально ориентированного обучения позволяет эффективно формировать профессиональную иноязычную компетенцию будущих специалистов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева О. А., Макеева М. Н. Система учебно-ролевых игр профессиональной направленности. — Тамбов : Тамб. гос. техн. ун-т, 2007. — 208 с.
2. Васильева Т. В. Игровые и творческие задания как способ формирования профессиональных компетенций [Электронный ресурс] // Бесплатная интернет-библиотека. — Режим доступа: <http://pdf.knigi-x.ru/21filologiya/183946-1-igri-tvorcheskie-zadaniya-kak-sposob-formirovaniya-professionalnih-kompetencyilektor-prepodavatel-kafed.php>.
3. Войтов А. Г. История и философия науки : учеб. пособие для аспирантов. — М. : Дашков и К, 2004. — 692 с.
4. Дзюба Е. В., Массалова А. Э. Психолого-педагогические, социокультурные и методические основы преподавания русского языка как неродного / иностранного // Филологический класс. — 2017. — № 49. — С. 41-47.
5. Ермолаева М. Г. Игра в образовательном процессе : метод. пособие. — 2-е изд., доп. — СПб. : АП-ПО, 2005. — 112 с.
6. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения. — М. : ТетраСистемс, 2013. — 224 с.
7. Комарова З. И. Технология научных исследований в системной методологии современной лингвистики : учеб. пособие. — Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2016. — 209 с.
8. Комарова З. И. Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике : учеб. пособие. — Екатеринбург : Изд-во УрФУ, 2012. — 818 с.
9. Коньшева А. В. Игровой метод в обучении иностранным языкам. — СПб. : КАРО, 2008. — 192 с.
10. Коробова Е. В., Кардович И. К., Дубова О. В. Игровые технологии в преподавании иностранного языка как одно из средств выработки профессиональной иноязычной компетенции // Гуманитарное образование в экономическом вузе. — М. : Рос. эконом. ун-т, 2017. — Т. 1. — С. 176-183.
11. Массалова А. Э. Особенности развития учебной мотивации на уроках РКИ для военнослужащих инженерных специальностей // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 12. — С. 110-114
12. Чернышенко О. В. Игровые технологии как лингводидактическое средство при обучении РКИ // Казанский педагогический журнал. — 2016. — № 6. — С. 136-140.
13. Llorens A., Berbegal-Mirabent J. & Llinàs-Audet X. Aligning professional skills and active learning methods: an application for information and communications technology engineering // European Journal of Engineering Education. — 2004. — Vol. 42, Iss. 4. — P. 382-395. — DOI: <https://doi.org/10.1080/03043797.2016.1189880>.
14. Yen C.-J., Sujo-Montes L. & Roberts G. A. Gaming personality and game dynamics in online discussion instructions // Educational Media International. — 2015. — Vol. 52, Iss. 3. — P. 155-172. — DOI: <https://doi.org/10.1080/09523987.2015.1075099>.
15. Yuretic R. F., Khan S. A., Leckie R. M. & Clement J. J. Active-Learning Methods to Improve Student Performance and Scientific Interest in a Large Introductory Oceanography Course // Journal of Geoscience Education. — 2001. — Vol. 49, Issue 2. — P. 111-119. — DOI: <https://doi.org/10.5408/1089-9995-49.2.111>.

#### REFERENCES

1. Artem'eva O. A., Makeeva M. N. Sistema uchebno-rolevykh igr professional'noy napravlenosti. — Tambov : Tamb. gos. tekhn. un-t, 2007. — 208 s.
2. Vasil'eva T. V. Igrovyie i tvorcheskie zadaniya kak sposob formirovaniya professional'nykh kompetentsiy [Elektronnyy resurs] // Besplatnaya internet-biblioteka. — Rezhim dostupa: <http://pdf.knigi-x.ru/21filologiya/183946-1-igri-tvorcheskie-zadaniya-kak-sposob-formirovaniya-professionalnih-kompetencyilektor-prepodavatel-kafed.php>.

prepodavatel-kafed.php.

3. Voytov A. G. *Istoriya i filosofiya nauki : ucheb. posobie dlya aspirantov.* — M. : Dashkov i K, 2004. — 692 s.
4. Dzyuba E. V., Massalova A. E. *Psikhologo-pedagogicheskie, sotsiokul'turnye i metodicheskie osnovy prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo / inostrannogo // Filologicheskij klass.* — 2017. — № 49. — S. 41-47.
5. Ermolaeva M. G. *Igra v obrazovatel'nom protsesse : metod. posobie.* — 2-e izd., dop. — SPb. : APPO, 2005. — 112 s.
6. Kashlev S. S. *Interaktivnye metody obucheniya.* — M. : TetraSistems, 2013. — 224 s.
7. Komarova Z. I. *Tekhnologiya nauchnykh issledovaniy v sistemnoy metodologii sovremennoy lingvistiki : ucheb. posobie.* — Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2016. — 209 s.
8. Komarova Z. I. *Metodologiya, metod, metodika i tekhnologiya nauchnykh issledovaniy v lingvistike : ucheb. posobie.* — Ekaterinburg : Izd-vo UrFU, 2012. — 818 s.
9. Konyshcheva A. V. *Igrovyj metod v obuchenii inostrannym yazykam.* — SPb. : KARO, 2008. — 192 s.
10. Korobova E. V., Kardovich I. K., Dubova O. V. *Igrovyje tekhnologii v prepodavanii inostrannogo yazyka kak odno iz sredstv vyrabotki professional'noj inoyazychnoy kompetentsii // Gumanitarnoe obrazovanie v ekonomicheskom vuze.* — M. : Ros. ekonom. un-t, 2017. — T. 1. — S. 176-183.
11. Massalova A. E. *Osobennosti razvitiya uchebnoy motivatsii na urokakh RKI dlya voennosluzhashchikh inzhenernykh spetsial'nostey // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* — 2016. — № 12. — S. 110-114
12. Chernyshenko O. V. *Igrovyje tekhnologii kak lingvodidakticheskoe sredstvo pri obuchenii RKI // Kazanskiy pedagogicheskij zhurnal.* — 2016. — № 6. — S. 136-140.
13. Llorens A., Berbegal-Mirabent J. & Llinàs-Audet X. *Aligning professional skills and active learning methods: an application for information and communications technology engineering // European Journal of Engineering Education.* — 2004. — Vol. 42, Iss. 4. — P. 382-395. — DOI: <https://doi.org/10.1080/03043797.2016.1189880>.
14. Yen C.-J., Sujo-Montes L. & Roberts G. A. *Gaming personality and game dynamics in online discussion instructions // Educational Media International.* — 2015. — Vol. 52, Iss. 3. — P. 155-172. — DOI: <https://doi.org/10.1080/09523987.2015.1075099>.
15. Yuretich R. F., Khan S. A., Leckie R. M. & Clement J. J. *Active-Learning Methods to Improve Student Performance and Scientific Interest in a Large Introductory Oceanography Course // Journal of Geoscience Education.* — 2001. — Vol. 49, Issue 2. — P. 111-119. — DOI: <https://doi.org/10.5408/1089-9995-49.2.111>.

**Кирилова Ирина Владимировна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и русского языка, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: irishakuz@yandex.ru

**Суетина Анастасия Игоревна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 211; e-mail: suetina@uspu.me

**ЛАПТА: МОБИЛЬНЫЕ ИНТЕРАКТИВНЫЕ ИГРЫ****С РУССКИМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ СОДЕРЖАНИЕМ: ОБЗОР ПРОЕКТА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; иностранные студенты; пропаганда русского языка; международное сотрудничество; мобильные интерактивные игры; метод проектов; проектная деятельность; русская культура; лапта.

**АННОТАЦИЯ.** В статье представлен обзор результатов реализации проекта «Лапта: Мобильные интерактивные игры с русским образовательным содержанием», выполненного Уральским государственным педагогическим университетом при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках реализации отдельных мероприятий государственной программы Российской Федерации «Развитие образования».

Поиск и разработка новых решений и подходов к обучению русскому языку обусловлены, с одной стороны, социальными, психологическими, возрастными интересами и потребностями обучающихся, с другой стороны — спецификой использования информационно-телекоммуникационных технологий в условиях современного мира.

Интерактивные мобильные игры, используемые в обучении русскому языку как иностранному позволяют организовать процесс обучения и контроля таким образом, что обучающиеся в любом месте и в любое время могут развивать и совершенствовать языковые навыки, речевые умения, формировать социокультурную и межкультурную компетенции с целью использования русского языка как средства общения в социально-бытовой сфере. Мобильное обучение строится на использовании мобильных устройств связи (смартфонов, планшетных компьютеров и т.п.) и доступно всем желающим познакомиться с русским языком, независимо от их возраста.

Представление проекта «Лапта» проходило на научных международных конференциях в России и Словакии. В рамках проекта были разработаны 15 интерактивных игр с русским образовательным содержанием, проведены курсы повышения квалификации для преподавателей русского языка как иностранного. Основная цель мероприятий — повышение мотивации иностранных граждан к изучению русского языка как в родной, так и неродной языковой среде, в том числе с использованием мобильных интерактивных игр.

**Kirilova Irina Vladimirovna,**

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of General Linguistics and Russian Language, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Suetina Anastasia Igorevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**LAPTA: INTERACTIVE MOBILE GAMES****WITH THE RUSSIAN EDUCATIONAL CONTENT: PROJECT REVIEW**

**KEYWORDS:** Russian as a foreign language; methods of teaching Russian as a foreign language; foreign students; promotion of Russian; international cooperation; interactive mobile games.

**ABSTRACT:** The article provides an overview of the results of the project ‘*Lapta: Interactive Mobile Games with the Russian Educational Content*’ implemented by Ural State Pedagogical University with the support of the Ministry of Education of the Russian Federation as part of the implementation of selected activities of the State Program *Development of Education*.

The search and development of new solutions and approaches to the Russian language teaching are due to students' social, psychological, age interests and needs, on the one hand, and the specifics of the information and telecommunication technology use in the modern world, on the other hand.

Interactive mobile games used in teaching Russian as a foreign language make it possible to organize the process of teaching and control to enable students to develop and improve their linguistic skills and speech abilities, to form social and cultural and intercultural competences to use the Russian language as a means of communication in the social area at any time. Mobile learning is based on the use of mobile devices (smartphones, tablets, etc.) and available to those who wish to get to know the Russian language regardless of their age.

The project *Lapta* was presented at the international scientific conferences in Russia and Slovakia. Within the framework of the project, 15 interactive games with the Russian educational content were developed,

Проект выполнен при поддержке Министерства просвещения РФ в рамках реализации отдельных мероприятий государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» № 073-15-2018-221



and advanced training courses for teachers of Russian as a foreign language were held. The main aim of the events is to promote foreign citizens' motivation to study Russian in both a native and non-native linguistic environment through interactive mobile games.

**П**роjekt «Лапта: Мобильные интерактивные игры с русским образовательным содержанием» выполнен в рамках реализации отдельных мероприятий государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» по соглашению № 073-15-2018-221 с Министерством просвещения РФ.

Реализация данного проекта обусловлена необходимостью разработки новых подходов к преподаванию русского языка, учитывающих социально-психологические и возрастные особенности обучающихся, а также специфику использования информационно-телекоммуникационных технологий в условиях современного мира. Одним из таких подходов, учитывающих указанные факторы, является приобщение школьников к изучению русского языка посредством мобильных интерактивных игр с русским образовательным содержанием.

В основе концепции проекта «Лапта: Мобильные интерактивные игры с русским образовательным содержанием» лежат несколько принципиальных утверждений.

Язык является важнейшим средством социализации человека в обществе вне зависимости от языковой среды (родной или чужой), его окружающей: именно язык позволяет удовлетворять основные коммуникативные потребности в различных бытовых и социально-культурных ситуациях. В процессе начального обучения языку как родному, так и иностранному есть несколько точек пересечений, и первой из них является овладение базовыми умениями для успешного решения коммуникативных задач (элементарный уровень РКИ и уровень начального общего языкового образования).

Социализация происходит эффективней, когда она использует обычные, привычные каналы коммуникации, таковыми для любого современного человека являются социальные сети. Необходимо при выборе социальных сетей учитывать не только возрастные, но и социально-культурные особенности (доступность и распространенность социальных сетей в странах партнера).

Российская государственная образовательная система по русскому языку как иностранному включает шесть уровней общего владения русским языком. Владение Элементарным уровнем указывает на наличие начальных коммуникативных знаний, позволяющих удовлетворять основные коммуникативные потребности в ограниченном числе ситуаций бытовой и социально-культурной сфер общения. Объем знаний русского языка

как иностранного на этом уровне не достаточен для обучения в российских учебных заведениях, но вполне достаточен для поступления на подготовительные факультеты (отделения или курсы) для иностранных граждан, где будущие студенты в течение года проходят специальную языковую подготовку. Данный уровень в полной мере обеспечивает и языковые потребности туристов, интересующихся Россией, желающих познакомиться с ней лично.

Актуальность проекта обусловлена постоянным расширением российско-китайских культурных и экономических связей, ростом числа иностранных студентов, обучающихся в отечественных вузах, что требует от них знания русского языка. Знание языка позволит иностранным учащимся не только познакомиться с достижениями российской культуры, но и повысить свой уровень владения русским языком до Элементарного и подготовиться к сертифицированному экзамену соответствия уровню владения русским языком как иностранным ТЭУ (A1), пройти первичные этапы социализации.

Интеграционные процессы в области языковой политики, происходящие в последнее время в мире, выдвинули задачу установления общих уровней владения для одного языка в разных странах и для разных языков в одной стране, что создает основу для обеспечения международного признания языковых сертификатов, эквивалентности академических дипломов. Российская государственная система сертификационных уровней общего владения русским языком как иностранным соотносится с системами тестирования, принятыми в других странах.

Практическое использование результатов выполнения проекта предполагается при работе с иностранными и российскими школьниками, изучающими основы русского языка, а также при обучении и повышении квалификации учителей русского языка как иностранного и родного.

Беспорна и практическая значимость проекта и для развития системы дистанционного обучения: в дальнейшем от мобильных игр можно легко перейти к систематическому изучению языка, например, с помощью интерактивных облачных технологий.

Проект «Лапта» ориентирован на обучение иностранных граждан, ранее не изучавших русский язык или владеющих русским языком в объеме, не достигающем Элементарного уровня. Достижение данно-

го уровня владения русским языком позволит иностранным гражданам успешно решать коммуникативные задачи в сфере повседневного общения. Этот уровень поможет скорейшей адаптации в условиях новой социально-культурной среды, общению с носителями русского языка (не только в условиях языковой среды, но и вне ее), ознакомлению с историей и культурой России, национальными традициями русского народа. Следовательно, разработанные программы будут иметь широкий спектр применения, помимо образовательной среды, с высокой степенью вероятности они будут востребованы и в туристическом дискурсе.

При разработке сценария системы игр учитывались требования к Элементарному уровню общего владения русским языком как иностранным и уровню начального общего языкового образования российского школьника:

1. Содержание коммуникативно-речевой компетенции.

1.1. Интенции. Ситуации и темы общения.

1.1.1. При решении определенных коммуникативных задач иностранец должен уметь вербально реализовывать следующие интенции:

— вступать в коммуникацию, знакомиться с кем-либо, представляться или представлять другого человека, здороваться, прощаться, обращаться к кому-либо, благодарить, извиняться, отвечать на благодарность и извинения, просить повторить;

— задавать вопрос и сообщать о факте или событии, лице, предмете, о наличии или отсутствии лица или предмета, о качестве, принадлежности предмета, о событии, действии, времени и месте действия, его причине;

— выражать желание, просьбу, предложение, приглашение, согласие или несогласие, отказ.

1.1.2. Иностранец должен уметь реализовывать элементарные коммуникативные намерения в следующих ситуациях общения:

- в магазине;
- в театре, музее;
- на почте;
- в банке;
- в ресторане, кафе;
- на улицах города, в транспорте;
- в поликлинике, у врача, в аптеке;
- на вокзале и аэропорту;
- в гостинице и т.д.

1.1.3. Иностранец должен уметь осуществлять элементарное речевое общение в устной форме в рамках актуальной для данного уровня тематики:

1. Рассказ о себе. Элементы биографии: детство, учеба, работа, интересы.

2. Мой друг (знакомый, член семьи).

3. Семья.

4. Мой рабочий день.

5. Свободное время, отдых, интересы и т.д.

1.2. Требования к речевым умениям:

1.2.1. Аудирование монологической и диалогической речи.

1.2.2. Чтение.

1.2.3. Письмо.

1.2.4. Говорение.

2. Содержание языковой компетенции:

2.1. Фонетика. Графика.

2.2. Словообразование и морфология.

2.3. Синтаксис. Различение предложений по цели высказывания: повествовательные, вопросительные и побудительные; по эмоциональной окраске (интонации): восклицательные и невосклицательные. Установление связи (при помощи смысловых вопросов) между словами в словосочетании и предложении.

Содержание игр включает страноведческие реалии (например, матрешка, афиша балета «Лебединое озеро», Собор Василия Блаженного и др.).

Задания разработаны совместно специалистами Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации и Института педагогики и психологии детства, что позволило не только соединить методики преподавания русского языка как иностранного и родного, но и учесть психолого-педагогические особенности обучения.

Продвижение проекта осуществляется по трем основным направлениям:

1) продвижение в интернет-пространстве посредством социальных сетей и сайтов профессиональных сообществ: Facebook, «ВКонтакте», «Qzone», в которых созданы группы «О России по-русски»;

2) продвижение в образовательном пространстве через курсы повышения квалификации преподавателей русского языка;

3) внедрение в образовательный процесс в сети вузов партнеров в России и за рубежом.

В 2018 г. проведены курсы повышения квалификации «Обучение видам речевой деятельности на занятиях по РКИ», проект был представлен на научных международных конференциях в России и Словакии: Международной научной конференции «Учимся понимать Россию: политическая и массмедийная коммуникация» (г. Екатеринбург) и Международной научно-практической конференции «Открытая образовательная среда для изучающих русский язык в странах Европы: лучшие практики и перспективы развития» (г. Братислава).

Данная работа будет продолжена, что позволит обеспечить развитие проекта.

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Антонова Ю. А., Руженцева Н. Б., Ли Минь. Стилистика и культура русской речи : учеб. пособие для китайских студ. — Екатеринбург, 2011.
2. Батраева О. М. Русский язык как иностранный. Ритмы большого города : учеб. пособие. — Владивосток, 2013.
3. Барышникова Н. Г., Карагодина И. А. Тесты по русскому языку как иностранному. Ч. 1. Грамматика. Лексика. В-2 т. : учеб. пособие. — Барнаул, 2015.
4. Бугуева Н. В., Воробьева Н. А., Суетина А. И. Обзор результатов первого международного форума «Учить и учиться по-русски» // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 12. — С. 8-12.
5. Бугуева Н. В., Ворошилова М. Б., Суетина А. И., Чудинов А. П. Форум «Учить и учиться по-русски: развитие традиций культурного и образовательного сотрудничества Свердловской области и провинций северо-восточного Китая» // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 10. — С. 6-8.
6. Верещагина Л. М. Русский язык для музыкантов. Элементарный практический курс русского языка : учебник. — М., 2014.
7. Орлова Е. В. Путешествие по городам Золотого кольца России : учеб. пособие для иностран. студ. — М., 2014.
8. Сергеева Н. Н., Суетина А. И. Практикум по формированию стилистических умений (на материале китайских аутентичных текстов) : учеб. пособие для студ. пед. вузов. — Екатеринбург, 2014.
9. Суетина А. И. Критерии отбора методов обучения китайских студентов русскому языку: тезисы доклада научной конференции // Изучение природных и социально-экономических систем. Инновации в системе образования : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (г. Сухум, 13–17 апреля 2015 г.). — Сухум — Екатеринбург, 2015. — С. 117-121.
10. Суетина А. И. Методика развития диалогической профессиональной речи при обучении русскому языку как иностранному // Русский язык в поликультурном мире : мат-лы I Междунар. симпозиума. — 2017. — С. 397-400.
11. Суетина А. И. Обучение русскому языку как иностранному с использованием различных технологий в рамках сетевого взаимодействия // Сетевое взаимодействие образовательных организаций в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта: современные подходы, опыт и перспективы : мат-лы Регион. науч.-практ. конф. — 2016. — С. 173-180.
12. Хэ Ли, Бугуева Н. В. Прагмалингвистические аспекты языковой компетенции в изучении иностранного языка // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 12. — С. 136-141.
13. Чжао Дунфан, Кирилова И. В. Изучение русского языка в обстановке нового шелкового пути // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 12. — С. 162-164.
14. Сюй Сюэюань, Суетина А. И. Методика речевой практики в обучении основному русскому языку как иностранному (на примере ЦИИЯ «Хуацяо») // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 12. — С. 119-122.
15. Vazueva A. N., Suetina A. I. Linguistic peculiarities of English legal discourse // Актуальные проблемы профессиональной сферы в современном мире : мат-лы IV междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых на иностранных языках. — 2017. — С. 22-25.

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

1. Antonova Yu. A., Ruzhentseva N. B., Li Min'. Stilistika i kul'tura russkoy rechi : ucheb. posobie dlya kitayskih stud. — Ekaterinburg, 2011.
2. Batraeva O. M. Russkiy yazyk kak inostranny. Ritmy bol'shogo goroda : ucheb. posobie. — Vladivostok, 2013.
3. Baryshnikova N. G., Karagodina I. A. Testy po russkomu yazyku kak inostrannomu. Ch. 1. Grammatika. Leksika. V-2 t. : ucheb. posobie. — Barnaul, 2015.
4. Bugueva N. V., Vorob'eva N. A., Suetina A. I. Obzor rezul'tatov pervogo mezhdunarodnogo foruma «Uchit' i uchit'sya po-russki» // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2016. — № 12. — S. 8-12.
5. Bugueva N. V., Voroshilova M. B., Suetina A. I., Chudinov A. P. Forum «Uchit' i uchit'sya po-russki: razvitie traditsiy kul'turnogo i obrazovatel'nogo sotrudnichestva Sverdlovskoy oblasti i provintsiy severovostochnogo Kitaya» // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2016. — № 10. — S. 6-8.
6. Vereshchagina L. M. Russkiy yazyk dlya muzykantov. Elementarnyy prakticheskiy kurs russkogo yazyka : uchebnik. — M., 2014.
7. Orlova E. V. Puteshestvie po gorodam Zolotogo kol'tsa Rossii : ucheb. posobie dlya inostran. stud. — M., 2014.
8. Sergeeva N. N., Suetina A. I. Praktikum po formirovaniyu stilisticheskikh umeniy (na materiale kitayskikh autentichnykh tekstov) : ucheb. posobie dlya stud. ped. vuzov. — Ekaterinburg, 2014.
9. Suetina A. I. Kriterii otbora metodov obucheniya kitayskikh studentov russkomu yazyku: tezisy doklada nauchnoy konferentsii // Izuchenie prirodnykh i sotsial'no-ekonomicheskikh sistem. Innovatsii v sisteme obrazovaniya : mat-ly mezhdunar. nauch.-praktich. konf. (g. Sukhum, 13–17 aprelya 2015 g.). — Sukhum — Ekaterinburg, 2015. — S. 117-121.
10. Suetina A. I. Metodika razvitiya dialogicheskoy professional'noy rechi pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu // Russkiy yazyk v polikul'turnom mire : mat-ly I Mezhdunar. simpoziuma. — 2017. — S. 397-400.
11. Suetina A. I. Obuchenie russkomu yazyku kak inostrannomu s ispol'zovaniem razlichnykh tekhnologiy v ramkakh setevogo vzaimodeystviya // Setevoe vzaimodeystvie obrazovatel'nykh organizatsiy v usloviyakh realizatsii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standartar: sovremennye podkhody, opyt i perspektivy : mat-ly Region. nauch.-prakt. konf. — 2016. — S. 173-180.
12. Khe Li, Bugueva N. V. Pragmalingvisticheskie aspekty yazykovoy kompetentsii v izuchenii inostrannogo yazyka // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2016. — № 12. — S. 136-141.

13. Chzhao Dunfan, Kirilova I. V. Izuchenie russkogo yazyka v obstanovke novogo shelkovogo puti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2016. — № 12. — S. 162-164.
14. Syuy Syutszyuan', Suetina A. I. Metodika rechevoy praktiki v obuchenii osnovnomu russkomu yazyku kak inostrannomu (na primere TsIIYa «Khuatsyao») // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2016. — № 12. — S. 119-122.
15. Bazueva A. N., Suetina A. I. Linguistic peculiarities of English legal discourse // Aktual'nye problemy professional'noy sfery v sovremennom mire : mat-ly IV mezhdunar. nauch.-prakt. konf. molodykh uchenykh na inostrannykh yazykakh. — 2017. — S. 22-25.

УДК 378.016:581  
ББК Ш171.1-9

DOI 10.26170/по19-02-07  
ГРНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02

### **Корнеева Лариса Ивановна,**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19, каб. И519; e-mail: l.i.korneeva@urfu.ru, lorakorn@list.ru

### **Ма Жунъю,**

преподаватель кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19, каб. И519; e-mail: 727188315@qq.com

#### **ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КИТАЕ И РОССИИ: СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** коммуникативные компетенции; межкультурные коммуникации; межкультурное взаимодействие; русские студенты; методика преподавания китайского языка; китайский язык как иностранный; сравнительный анализ.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена исследованию понятия «межкультурная коммуникативная компетенция» при обучении иностранным языкам. В статье не только подчеркнута важность коммуникативного и межкультурного подходов в языковом обучении, но и представлено исследование обучения языку и культуре в Китае, выделены культурные аспекты в языковом обучении. Приведены примеры, показывающие различия в русской и китайской культурах. В статье аргументировано доказано, что процесс формирования межкультурной коммуникативной компетенции у русских студентов-лингвистов уже на начальном этапе обучения китайскому языку как иностранному становится более эффективным, если с самого начала в процессе обучения всем языковым аспектам китайского языка знакомить студентов с традициями, обычаями и культурой китайского народа. Таким образом, при обучении китайскому языку как иностранному языку у студентов формируется практико-ориентированная иноязычная компетенция в действии. На основе коммуникативных упражнений, направленных на познание культуры китайского народа, формируется также межкультурная компетенция.

В статье, с точки зрения русских и китайских ученых, рассматриваются основополагающие понятия компетентностного подхода: «компетенция», «коммуникативная компетенция», «коммуникативная иноязычная компетенция» и «межкультурная коммуникативная компетенция», а также «межкультурная коммуникация» и дается их сравнительно-сопоставительный анализ. Исследование понятия «межкультурная коммуникативная компетенция» основано на сравнительно-сопоставительном анализе особенностей коммуникации, принятых в России и Китае, а также на сравнении дефиниций, данных этому понятию русскими и китайскими учеными. Результаты исследования, приведенные в данной статье, могут быть использованы преподавателями при обучении китайскому языку как иностранному.

### **Korneeva Larisa Ivanovna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

### **Ma Rongyu,**

Teacher of the Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

#### **FORMATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN CHINA AND RUSSIA: COMPARATIVE ANALYSIS**

**KEYWORDS:** communicative competences; intercultural communication; intercultural interaction; Russian students; methods of teaching Chinese; Chinese as a foreign language; comparative analysis.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the study of the concept of “intercultural communicative competence” in teaching foreign languages. The article not only emphasizes the importance of communicative and intercultural approaches in language learning, but also presents a study about the teaching of language and culture in China, highlights cultural aspects in language learning. This includes examples, which show the differences between the Russian and Chinese cultures. The article proves that the process of the formation of intercultural communicative competences becomes more effective with Russian students of linguistics at the initial stage of teaching Chinese as a foreign language, if students are acquainted with all linguistic aspects of the Chinese language such as traditions, customs and culture of the Chinese people at the very beginning of the process of teaching. Thus, in the process of teaching Chinese as a foreign language, students develop practice-oriented foreign language competence in class. Based on communicative exercises, which are aimed at getting to know the culture of Chinese people, intercultural competences are also formed.

The following fundamental concepts of the approach concerning competence are described in the article: “competence”, “communicative competence”, “communicative foreign language competence”, “intercultural communicative competence” and “intercultural communication” from the point of view of Russian and Chinese researchers. The article provides a comparative analysis of these concepts. The study about “intercultural communicative competence” is based on a comparative analysis of the features of communication

adopted in Russia and China, as well as on the comparison of definitions concerning this concept, which were presented by Russian and Chinese researchers. The research results presented in this article can be used by teachers of Chinese as a foreign language.

Китайский ученый Люй Бисун еще в 1980 г. сформулировал цель языкового обучения: «основной задачей языкового обучения является развитие у студентов способности проведения коммуникации на изучаемом языке» [13, с. 6]. В Европе в соответствии с главной целью обучения «овладение языком как средством общения» коммуникативный подход к обучению иностранным языкам стал общепринятым в середине прошлого столетия. Коммуникативный подход при обучении иностранным языкам получил широкое распространение во многих странах, в том числе и в России. В настоящее время «коммуникативный подход в обучении официально утвержден в России в государственных стандартах и образовательных программах по иностранным языкам» [5, с. 13].

Исследователь в области языкознания в КНР Би Цзивань пишет о том, что коммуникация ограничена языковыми и коммуникативными правилами. «Коммуникативные правила — это историческая культурная седиментация (в разных культурах — разные коммуникативные правила). Главной особенностью коммуникативных правил являются осознание и коррекция коммуникативных поступков и способов поведения в межкультурном контексте; правильное и тактичное разрешение препятствий и конфликтов при культурных различиях в обычаях и привычках, нормах поведения, в понятиях о ценностях и т.д.» [10, с. 67]. С 80-х гг. прошлого века китайские ученые начали обращать особое внимание на применение коммуникативных методик при обучении китайскому языку как иностранному. Кроме того, современная методика обучения китайскому языку как иностранному также уделяет большое внимание обучению китайской культуре. Как отмечает Юань Синь, «в настоящее время в области обучения китайскому языку как иностранному уже достигнут общеизвестный принцип, что обучение языку неотделимо от знакомства с культурой данного языка» [14, с. 28].

С развитием глобализации и все более тесными международными связями между различными странами и народами обучение иностранным языкам включает в себя не только формирование умений и навыков общения на иностранном языке, но и формирование и развитие умений понимать и уважать культуру представителей изучаемого языка. Мы придерживаемся мнения, что традиции, нравы, обычаи и другие культурные элементы имеют боль-

шое значение для языкового обучения, и считаем, что эффективное обучение китайскому языку как иностранному должно включать в себя знакомство с главными аспектами китайской культуры.

В 1983 г. Чжан Чжань впервые в Китае представил концепцию «коммуникативная культура» [11, с. 149]. По мнению Чжан Чжань, «культурные аспекты в языковом обучении подразделяются на две части: познавательная и коммуникативная культура. Познавательная культура — это те языковые и неязыковые культурные компоненты, которые не напрямую влияют на точность передачи информации между людьми, приезжающими из двух разных культурных сред. Коммуникативная культура — это те языковые и неязыковые культурные компоненты, которые напрямую влияют на передачу информации между участниками, воспитываемыми в разных культурных средах» [15, с. 22]. Таким образом, при отсутствии знаний о коммуникативной культуре другой стороны участники могут неправильно понять или использовать неверные слова и фразы, что отрицательно сказывается на ведении межкультурной коммуникации.

На процесс коммуникации влияют не только коммуникативная ситуация, но и культурные стереотипы, и образ мышления. Русская и китайская культуры принадлежат к разным культурным группам, и эти различия встречаются уже на первом занятии по китайскому языку как иностранному у русских студентов. Например, уже на первом занятии вопрос «Как студенты обращаются к преподавателю?» обсуждается не только с точки зрения языка, но и культуры китайского народа. По русской традиции, студенты обращаются к людям с должностью преподавателя или профессора по имени и отчеству; а по китайским нормам к людям с должностью преподавателя или профессора обращаются «老师 (учитель, преподаватель)», «教授 (профессор)». В случае, когда известна фамилия учителя или профессора, то можно указать фамилию перед должностью, например, «王老师 (преподаватель Ван)», «李教授 (профессор Ли)». В соответствии с русской культурой учитель, преподаватель и профессор — это названия должности, а не обращения к людям. В китайской же культуре обращение по имени к людям, которые старше по возрасту, выше по статусу, считается невежливым и неприличным, что отличается от русской коммуникативной культуры. Культурные

различия могут привести к разнообразным проблемам и конфликтам в процессе коммуникации между представителями двух стран, что снижает эффективность общения. Мы согласны с мнением Н. Л. Ушаковой, что одним из конечных результатов при обучении иностранному языку является «создание у обучающихся нового культурного сознания, заключающегося в способности при контактах с другой культурой понять иной образ жизни, иные ценности, по-иному воспринять ценности собственной культуры и отказываться от существующих стереотипов и предрассудков» [8 с. 171]. Поэтому, учитывая возможные возникающие проблемы в межкультурной коммуникации уже на первых занятиях, мы полагаем, что процесс формирования межкультурной коммуникативной компетенции у русских студентов-лингвистов на начальном этапе обучения китайскому языку как иностранному будет более эффективным, если с самого начала в процессе обучения всем языковым аспектам китайского языка (аудирование, говорение, чтение и письмо) знакомить студентов с традициями, обычаями и культурой китайского народа.

Межкультурная коммуникация как научная дисциплина зародилась в США в 50-х гг. XX в. «Понятие “межкультурная коммуникация” было введено в научный оборот американским культурным антропологом Эдвардом Т. Холлом» [7, с. 8]. По мнению Т. Холла, «термин “межкультурная коммуникация” отражал сущность особой области человеческих отношений» [там же]. В Западной Европе, вслед за США, тоже возник интерес к изучению межкультурной коммуникации, и она начала развиваться как научная и учебная дисциплины. «В России ученые Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров впервые употребили термин «межкультурная коммуникация» в 1973 г.» [1, с. 209]. По их мнению, межкультурная коммуникация — это «адекватное взаимопонимание двух участников акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [1, цит. по 209].

В Китае в 80-е гг. прошлого века Хэ Даокуань представил китайским ученым межкультурную коммуникацию как новую научную дисциплину, определил основное содержание, теоретические основы и практические результаты исследования данной дисциплины. По его словам, «задачи данной дисциплины — исследовать разные культуры на основе сопоставительного подхода; находить между ними различия и сходства, чтобы избежать возможных трудностей в процессе коммуникации между людьми из разных культур; разрабатывать стратегии и техники, которые могут способ-

ствовать общению и взаимопониманию, тем самым предотвращая недоразумения и конфликты» [12, с. 71].

Приведем пример: китайцам традиционно нравится четное число, в китайском языке существуют много слов, связанных с четным числом и обозначающих положительные значения, например, «好事成双 (хорошие вещи пребывают в парах)», «六六大顺 (двойная шестерка — большая удача; обр. Желаем вам всего самого лучшего!)», «十全十美 (10: десять, полностью; обр. полностью идеально)». Китайцам еще нравится цифра 8, потому что на китайском языке цифра 8 звучит похоже на «发 (разбогатеть)»; но не нравится цифра 4, потому что цифра 4 звучит похоже на «死 (смерть)». Поэтому в Китае во многих зданиях нет четвертого этажа, то есть после третьего идет сразу пятый этаж, и в лифтах нет кнопки «4». Именно потому, что китайцы любят четное число, они могут подарить живым людям цветы в четном числе, учитывая хорошее значение этой цифры. А в русской культуре цветы в четном числе дарят только умершим людям, что отличается от китайской культуры. Поэтому во время обучения счету на китайском языке преподавателю китайского языка как иностранного следует одновременно объяснять, как китайцы относятся к цифрам и почему. Таким образом, на основе сравнительного анализа отношения китайцев и русских к конкретным цифрам студенты могут лучше понять китайскую культуру и адекватно вести себя в межкультурной коммуникации.

Обобщая изложенное выше, можно сделать вывод, что в процессе обучения русских студентов китайскому языку, основываясь на коммуникативном и сопоставительном подходах, целесообразно большее внимание уделять особенностям межкультурной коммуникации, объясняя различия и сходства между китайской и русской культурами, чтобы студенты смогли лучше понимать китайскую культуру и решать проблемы в возможных конфликтных ситуациях межкультурного общения.

В нашем понимании межкультурная коммуникация — это коммуникация между людьми, которые принадлежат к разным обществам и разным языкам и различным образом воспринимают культурные символические системы. В процессе данной коммуникации одновременно происходят взаимодействия и взаимовлияния разных культур.

В понятии «межкультурная коммуникация» такие концепты, как «культура» и «коммуникация» неразделимы и взаимосвязаны, в процессе коммуникации коммуниканты показывают свою культуру, куль-

тура пополняет содержание коммуникации и ограничивает ее форму. В процессе обучения китайскому языку как иностранному все больше преподавателей на эмпирическом уровне отмечают важность формирования и развития у студентов способности к успешной межкультурной коммуникации.

Рассмотрим сначала главные для нашего исследования понятия «компетенция», «межкультурная компетенция» и «межкультурная коммуникативная иноязычная компетенция». Сформированная компетенция непосредственно влияет на результативность практической деятельности, она непосредственно связана с индивидуальными психологическими особенностями человека, которые позволяют ему эффективно решать профессиональные задачи. По словам И. А. Зимней, «компетенции — это некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритм) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» [3, с. 12].

Таким образом, компетенция — это совокупная способность к действию, проявленная для выполнения какой-либо цели или задачи. Э. Ф. Зеер пишет, что «компетенции — это знания в действии, умения и навыки выполнения деятельности, интегративные деятельностные конструкты, включенные в реальную ситуацию и направленные на достижение конкретного результата. Компетенции являются необходимым субъективным условием для удачного выполнения какой-либо деятельности». Э. Ф. Зеером предложено понимание компетенции как «возможности установления связи между знанием и ситуацией, как способности установить на основании имеющихся знаний определенный алгоритм действий по разрешению проблемной ситуации» [2, с. 6]. В процессе обучения китайскому языку как иностранному мы формируем у студентов практико-ориентированную иноязычную компетенцию в действии. На основе коммуникативных упражнений, направленных на познание культуры китайского народа, формируется также межкультурная компетенция.

По мнению О. И. Окуловского, «компетенция — это совокупность знаний, умений и личного опыта, позволяющая эффективно и удачно осуществлять конкретную деятельность в определенной области. Компетенция является результатом прямого и косвенного воздействия на обучающегося множества факторов учебного и воспитательного характера» [6, с. 499-500]. В нашем исследовании — это знания, умения и навыки, представленные в лингвистической и межкультурной областях. Они фор-

мируются и развиваются в процессе целенаправленной лингвистической подготовки.

Таким образом, коммуникативная иноязычная компетенция — это умения и навыки свободного общения на иностранном языке в реальной коммуникативной обстановке. Она включает в себя такие компоненты, как языковые, стилистические, психологические, социальные, культурные и т.д. Под коммуникативной иноязычной компетенцией мы подразумеваем не только способности понимания какого-либо языка и владение его языковыми формами, но и владение системой знания, когда, где и каким образом использовать рациональные языковые формы для проведения коммуникации.

Большинство исследователей считает, что «межкультурная компетенция — это способность успешно и адекватно взаимодействовать с представителями других культур, в узком смысле — способность к удовлетворительному двустороннему общению с людьми различной культурной ориентации» [4, с. 45]. Иными словами, межкультурная компетенция — это способность адекватно общаться с представителями других культур, учитывая их культурные особенности и традиции, не вызывая конфликты и недоразумения в культурной сфере. Сущность эффективной межкультурной коммуникации гораздо более связана с выработкой правильного отклика, нежели с посылом правильного сообщения.

По мнению Хань Юецинь, «межкультурная коммуникативная компетенция имеет многомерный характер, включает в себя не только лингвистическую компетенцию, но и силу восприятия и интерпретации социально-культурных мероприятий, а также поведенческие способности справляться самостоятельно с межкультурными проблемами» [9, с. 5].

Таким образом, межкультурная коммуникативная иноязычная компетенция — это совокупность знаний, коммуникативных правил, навыков и умений коммуникации в среде, где изучаемый язык является основным коммуникативным кодом для представителей разных культурных групп и разных языков.

Это значит, что при обучении иностранному языку нужно не только объяснять студентам грамматические правила, концептуальные значения и внутреннее содержание слов и значения жестов, но и знакомить их с коммуникативными правилами общения — образом действий, приобретаемым при жизни, развивать у них способность понимания концептуальных значений и внутреннего содержания данных слов и жестов, применения их в конкретных си-



туациях. Иными словами, студенты должны понимать, когда, в каком контексте, кому, что и как следует сказать, и почему.

Рассматривая формирование межкультурной коммуникативной иноязычной компетенции у обучающихся китайскому языку как главную задачу нашего исследования, следует подчеркнуть, что главным подходом для разработки методики формирования и развития искомой компетенции у

нас является коммуникативный подход, рассмотренный в данной статье. Исследование понятия «межкультурная коммуникативная компетенция» основано на сравнительно-сопоставительном анализе особенностей коммуникации, принятых в России и Китае, а также на сравнении дефиниций, данных этому понятию русскими и китайскими учеными.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ваулина Л. Н. Развитие теории межкультурной коммуникации в России [Электронный ресурс] // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2011. — Т. 17. — № 2. — С. 207-212. — Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17752392> (дата обращения: 04.11.2017).
2. Зеер Э. Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. — 2004. — № 3. — С. 5-11. — Режим доступа : <https://elibrary.ru/item.asp?id=9127135> (дата обращения: 28.05.2017).
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. — 2009. — № 2. — С. 7-14.
4. Корнеева Л. И. Основные понятия межкультурного образования и воспитания : терминологический немецко-русский словарь-справочник. — Екатеринбург : УрФУ, 2014. — 112 с.
5. Корнеева Л. И. Теоретико-методологические основы подготовки лингвистов-переводчиков в вузе : монография. — Екатеринбург : УрФУ, 2016. — 288 с.
6. Окуловский О. И. Компетенции и компетентностный подход в обучении // Молодой ученый. — 2012. — № 12 (47). — С. 499-500.
7. Рябова Е. Л. Межкультурное взаимодействие в современном мире : учеб. пособие. — М. : Этносоциум, 2011. — 374 с.
8. Ушакова Н. Л. Когнитивно-коммуникативный подход к формированию межкультурной компетенции // Вестник Поморского Университета. Серия: гуманитарные и социальные науки. — 2009. — № 6. — С. 171-174.
9. Han Y. Q. Research on fostering intercultural communication competence of foreign language learners // Cross-Cultural Communication. — 2013. — Vol. 9. — № 1. — P. 5-12.
10. 毕继万. 第二语言教学的主要任务是培养学生的跨文化交际能力 // 中国外语. — 2005. — Vol. 2. — № 1. — 页数: 66-70.
11. 董明. 交际文化与跨文化交际琐谈 // 语言文字应用. — 2007. — s1. 034. — 页数: 149-154.
12. 何道宽. 介绍一门新兴科学--跨文化的交际 // 外国语言文学. — 1983. — № 2. — 页数: 70-73.
13. 吕必松. 语言教学中结构、意义和功能的结合. -北京: 华语教学出版社, 1987. — 169页.
14. 袁新. 跨文化交际与对外汉语教学 // 云南师范大学学报. — 2003. — Vol. 1. — № 2. — 页数: 27-31.
15. 张占一. 试议交际文化和知识文化 // 语言教学与研究. — 1999. — 第3期. — 页数: 15-32.

#### REFERENCES

1. Vaulina L. N. Razvitie teorii mezhkul'turnoy kommunikatsii v Rossii [Elektronnyy resurs] // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. — 2011. — T. 17. — № 2. — S. 207-212. — Rezhim dostupa: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17752392> (data obrashcheniya: 04.11.2017).
2. Zeer E. F. Samoreguliruemoe uchenie kak psikhologo-didakticheskaya tekhnologiya formirovaniya kompetentsii u obuchaemykh [Elektronnyy resurs] // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2004. — № 3. — S. 5-11. — Rezhim dostupa : <https://elibrary.ru/item.asp?id=9127135> (data obrashcheniya: 28.05.2017).
3. Zimnyaya I. A. Klyucheveye kompetentsii — novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya // Eksperiment i innovatsii v shkole. — 2009. — № 2. — S. 7-14.
4. Korneeva L. I. Osnovnye ponyatiya mezhkul'turnogo obrazovaniya i vospitaniya : terminologicheskii nemetsko-russkiy slovar'-spravochnik. — Ekaterinburg : UrFU, 2014. — 112 s.
5. Korneeva L. I. Teoretiko-metodologicheskie osnovy podgotovki lingvistov-perevodchikov v vuze : monografiya. — Ekaterinburg : UrFU, 2016. — 288 s.
6. Okulovskiy O. I. Kompetentsii i kompetentnostnyy podkhod v obuchenii // Molodoy uchenyy. — 2012. — № 12 (47). — S. 499-500.
7. Ryabova E. L. Mezhkul'turnoe vzaimodeystvie v sovremennom mire : ucheb. posobie. — M. : Etnosotsium, 2011. — 374 s.
8. Ushakova N. L. Kognitivno-kommunikativnyy podkhod k formirovaniyu mezhkul'turnoy kompetentsii // Vestnik Pomorskogo Universiteta. Seriya: gumanitarnye i sotsial'nye nauki. — 2009. — № 6. — S. 171-174.
9. Han Y. Q. Research on fostering intercultural communication competence of foreign language learners // Cross-Cultural Communication. — 2013. — Vol. 9. — № 1. — P. 5-12.
10. 毕继万. 第二语言教学的主要任务是培养学生的跨文化交际能力 // 中国外语. — 2005. — Vol. 2. — № 1. — 页数: 66-70.
11. 董明. 交际文化与跨文化交际琐谈 // 语言文字应用. — 2007. — s1. 034. — 页数: 149-154.
12. 何道宽. 介绍一门新兴科学--跨文化的交际 // 外国语言文学. — 1983. — № 2. — 页数: 70-73.
13. 吕必松. 语言教学中结构、意义和功能的结合. -北京: 华语教学出版社, 1987. — 169页.
14. 袁新. 跨文化交际与对外汉语教学 // 云南师范大学学报. — 2003. — Vol. 1. — № 2. — 页数: 27-31.
15. 张占一. 试议交际文化和知识文化 // 语言教学与研究. — 1999. — 第3期. — 页数: 15-32.

**Манжелес Людмила Викторовна,**

старший преподаватель, кафедра хореографии, Пермский государственный институт культуры; 614000, г. Пермь, ул. Газеты «Звезда», 18; аспирант, Пермский гуманитарный педагогический университет; 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24; e-mail: lvm-centr@mail.ru

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ КЛАССИЧЕСКОГО ТАНЦА  
В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ  
НАПРАВЛЕНИЙ ВУЗОВ КУЛЬТУРЫ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** методика преподавания хореографии; классические танцы; хореографическое образование; вузы культуры; хореография; хореографическое искусство.

**АННОТАЦИЯ.** В статье представлен анализ методики преподавания классического танца как системообразующего знания в процессе обучения студентов хореографических направлений вузов культуры.

Главная задача высшего образования в области хореографии — формирование целостной модели выпускника в единстве исполнительских и педагогических качеств. При этом в условиях внедрения стандартов для педагогов основной задачей подготовки становится вопрос «Как научить учить танцу?», что выдвигает задачи научного осмысления методики преподавания как важного условия формирования педагогической компетентности будущих выпускников.

Основная методологическая установка исследования — представление современной практики хореографического образования и обучения классическому танцу как системы, в которой все элементы обусловлены и подчинены исполнительским и педагогическим задачам.

Системный подход расширяет поле исследования, объединяя научно-методические разработки ведущих педагогов-практиков для создания методики преподавания классического танца в высшей школе как отдельной предметной области, а также представления интегрированного результата обучения, состоящего из освоения теоретического знания, практических навыков исполнения движений и владения методикой их преподавания.

Нелинейность и многовекторность развития современного профессионального образования обусловило применение междисциплинарного подхода, объединяющего различные отрасли знания, и методов: количественно-качественного анализа, сравнительного анализа, структурно-функциональный метод, реализацию принципов единства исторического и логического методов исследования.

Предложенное понятие методики преподавания классического танца включает в себе широкий спектр компетенций и является относительно новым объектом исследования как области педагогического знания в системе подготовки студентов-хореографов вузов культуры.

Анализ изученных материалов, образовательных программ, учебных планов, учебников, методических пособий, результатов зачетов и экзаменов позволили представить структурное основание методики преподавания классического танца, модель которой может быть использована педагогами для обучения студентов средних и высших заведений дополнительного и профессионального образования.

**Manzheles Liudmila Viktorovna,**

Senior Lecturer, Department of Choreography, Perm State Institute of Culture; Post-graduate Student, Perm Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia.

**METHODS OF TEACHING CLASSICAL DANCE IN THE SYSTEM  
OF TRAINING STUDENTS IN CHOREOGRAPHIC DIRECTIONS  
OF UNIVERSITIES OF CULTURE**

**KEYWORDS:** methods of teaching choreography; classical dances; choreographic education; universities of culture; choreography; choreographic art.

**ABSTRACT.** The article presents an analysis of the methods of teaching classical dance as a backbone knowledge in the process of teaching students of choreographic areas of universities of culture.

The main task of higher education in the field of choreography is the formation of a “complete” model of a graduate in the unity of performing and pedagogical qualities. At the same time, in the context of introducing standards for teachers, the main task of the training is the question “How to teach how to teach dance?”, which puts forward the tasks of scientific understanding of the teaching methods as an important condition for the formation of the pedagogical competence of future graduates.

The main methodological setting of the research is the presentation of modern practice of choreographic education and teaching classical dance as a system in which all elements are conditioned and subordinated to performing and pedagogical tasks.

The systems approach expands the field of research, combining the scientific and methodological developments of leading practitioners to create methods of teaching classical dance in higher education as a separate subject area, as well as presenting an integrated learning outcome consisting of mastering theoretical knowledge, practical skills in performing movements and mastering their methods. teaching.

The nonlinearity and multi-vector development of modern vocational education has led to the use of an interdisciplinary approach that combines various branches of knowledge and methods: quantitative and qualitative analysis, comparative analysis, structural-functional method, the implementation of the princi-

ples of the unity of historical and logical research methods.

The proposed concept of teaching classical dance encompasses a wide range of competencies and is a relatively new object of study as an area of pedagogical knowledge in the system of training choreographers of universities of culture.

Analysis of the materials studied, educational programs, curricula, textbooks, teaching aids, results of tests and exams allowed us to present the structural basis of the methods of teaching classical dance, a model of which can be used by teachers to teach students of secondary and higher educational institutions and vocational education.

Вузы культуры определяются исследователями как уникальное звено в системе подготовки специалистов в области хореографии, предлагая самостоятельную образовательную ветвь танцевального мастерства и хореографической педагогики. Реформы последних десятилетий выдвинули новые требования для всех уровней хореографического образования, обозначив задачи целостности процесса подготовки хореографа в высшей школе: а) будущего исполнителя; и б) будущего преподавателя — универсального специалиста, владеющего в равной мере исполнительскими танцевальными умениями и педагогическими знаниями преподавания хореографических дисциплин.

Внедрение педагогических стандартов как государственный запрос на качественную модель будущих педагогов-хореографов существенно смещает акценты в подготовке студентов вузов культуры и формулирует задачи хореографического образования в высшей школе не только в виде проблемы «Как научиться танцевать?» но и «Как научиться учить танцу методически грамотно и педагогически эффективно?». Привычным кажется, что студент, приобретая практические знания и умения в области хореографического искусства, готов их сразу реализовать в преподавательской деятельности, но эти ожидания далеко не всегда бывают оправданными.

Сложившееся противоречие между требованиями модернизации традиционной практики обучения танцевальному искусству в вузе культуры и недостаточным научным осмыслением возможностей реализации этих требований посредством формирования высокого уровня педагогической компетентности будущих выпускников заставляет пересмотреть процесс обучения специальным предметам и выйти за традиционные рамки изучения хореографических дисциплин [4; 5].

Методика преподавания классического танца в системе подготовки студентов хореографических направлений вузов культуры рассматривается как фундамент формирования знаниевых основ методик преподавания хореографических дисциплин и основ исполнительского мастерства будущего специалиста.

А. М. Аллагулов, выделяя возможные методологические подходы педагогического познания, констатирует, что: «Образовательная система должна изучаться на основе системного подхода» и определяет его основные грани, как:

- рассмотрение объекта как определенной целостности, как системы;
- определение в системе составляющих ее элементов; <...>
- познание объекта как совокупной целостности через оценку и анализ свойств элементов, его составляющих, и наоборот, оценка и анализ свойств элементов, исходя из характеристики системы [16, с. 75].

Знание научно-теоретических основ как главный системообразующий фактор определяет весь процесс обучения в высших учебных заведениях. Как правило, лишь изучив теоретические основы, будущий выпускник вуза реализует их на практике. Это непреложное правило многих дисциплин, но в области хореографического образования этот процесс тормозится специфическими особенностями, заложенными в самой природе обучения хореографии и осмыслении этого процесса как научной педагогической деятельности.

Рассмотренные нами диссертационные исследования затрагивают различные аспекты подготовки студентов хореографических направлений вузов культуры: так, В. Ю. Никитиным (2007) изучены вопросы педагогической подготовки балетмейстеров в учебных заведениях культуры, Е. А. Бережная (2008), М. Н. Юрьева (2010), Е. С. Кропотова (2016) исследовали основы профессионального творчества будущих хореографов, Ю. В. Богачева (2007), Ю. А. Герасимова (2007), Ю. А. Шмакова (2010), Ю. А. Кившенко (2011), М. К. Буланкина (2016) — проблемы педагогической направленности и педагогического мастерства будущих студентов-хореографов вузов культуры.

Вопросы обучения классическому танцу в вузах культуры, как одной из основополагающих специальных хореографических дисциплин, изучали ученые: Т. Ф. Андреева, Н. А. Вихрева, Е. В. Громова, Н. А. Горбунова, В. П. Давыдов, И. Е. Ереско, В. А. Звездочкин, Н. А. Иванова, В. Г. Иванов, Л. Д. Ивлева, А. И. Марченкова, Л. М. Мелентьева, Е. П. Мельникова,

Т. Б. Нарская, Г. А. Папашвили, Л. Б. Сычева. При этом проблемы выделения методики преподавания классического танца в вузах культуры как научно-методического знания в системе подготовки студента-хореографа вуза культуры и ее содержательный анализ на современном этапе исследованы недостаточно.

Недостаточная разработанность данной сферы, на наш взгляд, определяется специфическими трудностями технологического обучения танцу, размытостью педагогического статуса выпускников вузов культуры в противоречии исторически сложившихся культурно-просветительных и современных образовательных задач, особенностями определения хореографии одновременно как области науки, искусства, физических достижений.

Несмотря на то что изначально обучение в вузах культуры было ориентировано на «вращивание» кадров в области самодеятельного творчества, уже на начальном этапе развития вузов процесс формирования профессиональных основ подготовки специалистов был определен, по мнению С. В. Буцык, «изначальным четким разделением специализаций внутри специальности “Народное художественное творчество” по видам искусства; наличием квалифицированных педагогических кадров в регионе; трудоустройством большого числа выпускников в профессиональные коллективы» [3, с. 139].

М. Г. Вохрышева так комментирует процесс развития специалистов в вузах культуры: «Новое качество — подготовка профессионалов — возникло после того, как уровень обучения студентов превзошел тот набор критериев, который был достаточен для руководителя самодеятельного коллектива» [6, с. 27].

При равных условиях формирования — начало становления хореографического образования в вузах культуры определяется 1960-1970 гг. — каждый вуз культуры развивался соответственно регионально-профильным запросам и исторической специфике:

Так, анализ историко-педагогических основ более чем пятидесятилетнего развития хореографического образования Пермского вуза культуры позволил выделить следующее:

— высокий уровень знаний педагогов-основателей, выпускников высших учебных заведений Москвы и Санкт-Петербурга;

— сотрудничество с преподавателями Пермского хореографического училища, основу которого составили педагоги, прибывшие в эвакуацию из Ленинградского хореографического училища и Кировского театра;

— тесную взаимосвязь с «маяками» профессионального хореографического искусства — с Пермским театром оперы и балета;

— «вливание» в преподавательский состав артистов балета, которые, обучаясь на кафедре хореографии, впоследствии становились преподавателями данного учреждения.

Образовательные реформы при всех сложностях обновления предоставили для вузов культуры новые возможности подготовки специалистов наравне с профильными вузами — существенно расширилась номенклатура профилей и направлений в области хореографического искусства. Так, например, в Пермском вузе культуры с периода основания вуза в 1975 г. и до 2005 г. основной областью реализации профессиональной деятельности выпускника являлось народное художественное творчество, специализация выпускника квалифицировалась как «руководитель хореографического коллектива». В настоящий момент подготовка специалистов в области хореографии в вузе осуществляется по трем направлениям: «Хореографическое искусство», «Хореографическое исполнительство», «Народная художественная культура».

Классический танец является одной из основных специальных учебных дисциплин профессионального цикла в вузе культуры, в учебном плане дисциплина определяется как «Классический танец и методика его преподавания», что подчеркивает задачу обучения классическому танцу в высшей школе — практическое освоение движений и изучение методики преподавания как области теоретического знания.

Анализ учебных планов Пермского института культуры выявил значительное количество учебных часов данной дисциплины в процессе подготовки студентов-бакалавров каждого из указанных выше направлений подготовки, что указывает на важность изучаемой дисциплины для будущего специалиста в области хореографии (таблица 1).

При этом разность часов практических, лабораторных и самостоятельных работ учебного плана показывает дифференцированность задач освоения для каждого направления подготовки. Так, например, студенты, которые обучаются по программе «Хореографическое исполнительство», имеют больше практических занятий в учебном плане, чем студенты других направлений. В учебный план студентов «Хореографическое искусство» добавляется дисциплина «Композиция классического танца», что свидетельствует о специфике задач в процессе изучения классического танца с позиции будущего балетмейстера - постановщика.

Таблица 1

**Дисциплина «Классический танец» в учебных планах института культуры**

Направление подготовки	Период обучения	Всего учебных часов	Лекции	Лабораторные	Практические	Самостоятельная работа
Хореографическое искусство	4,5г	396	32	16	144	204
Хореографическое исполнительство	3г	396	56	52	234	54
Народная художественная культура	4г	396	42	56	140	158

Дисциплина изучается студентами с первого семестра, логически и содержательно-методически взаимосвязана с такими дисциплинами, как «Народно-сценический танец и методика его преподавания», «Дуэтно-классический танец и методика его преподавания», «Современный танец и методика его преподавания» «Образцы классического танца XIX в.», «Образцы классического танца XX в.». Специальные знания предмета необходимы при прохождении практик: исполнительской, педагогической, при подготовке к государственной итоговой аттестации.

Анализ учебных программ и методических пособий Пермского вуза культуры позволяет констатировать, что процесс подготовки выпускников вузов культуры в области классического танца на протяжении всего периода становления и развития хореографического образования в вузе опирался на отечественные традиции обучения школы классического танца методики А. Я. Вагановой, при этом вопрос «Нужно ли обучать методике преподавания классическому танцу будущих педагогов — хореографов вузов культуры» остается открытым для научного обсуждения.

Изданное в 1934 г. А. Я. Вагановой учебное пособие «Основы классического танца» консолидировало имеющиеся методические знания предшественников в области балетного образования и стало платформой для разработки методических пособий, учебников, программ и рекомендаций. Разработанный А. Я. Вагановой базис «научности» и теоретические основы методики преподавания классического танца как единой методологии российского хореографического образования позволили «встроить» хореографическое знание в систему высшей школы.

И. И. Соллертинский во вступительной статье к первому изданию «Основ классического танца» подчеркивает, что задача труда А. Я. Вагановой «систематически перечислить и расшифровать элементы, составляющие азбуку классического танца. Эту

задачу А. Я. Ваганова исполняет с исключительным знанием дела» [21, с. 12]. В статье Соллертинский говорит о том, что «книгой А. Я. Вагановой теоретическая работа над классическим экзерсисом отнюдь не исчерпывается», и рассуждает о том, что «необходимо рассмотреть экзерсис не как неподвижную систему, но в его историческом становлении [21, с. 12].

Анализ изученных материалов учебных, методических пособий и рекомендаций показывают, что XX-XXI вв. — наиболее важный этап осмысления процесса преподавания классического танца и развития методики преподавания как научно-теоретического знания: в этот период целенаправленно и глубоко разрабатывались преподавателями-практиками ведущих московских и петербургских школ и достаточно широко изучены исследователями.

Так, П. А. Силкин в своем труде «Развитие теории обучения классическому танцу в научной и учебной литературе в России в XX и начале XXI вв.» проанализировал изданные учебники и пособия ведущих педагогов — преподавателей классического танца XX — начала XXI вв., соответственно хронологии данного периода, и обозначил их вклад в процесс формирования методики преподавания классического танца как научного знания [17].

В таблице 2 представлены методические издания (XX — начала XXI вв.), предназначенные для различных хореографических учебных заведений.

П. А. Силкин констатирует, что, на его взгляд, те учебники, которые содержат лишь описание уроков, не являются методическими разработками или методическими пособиями [19, с. 129]. При этом многие исследователи считают, что даже описание уроков или запись комбинаций являются бесценным опытом прошлого, если рассматривать методику преподавания классического танца с позиции феноменологического подхода.

«Феноменологический подход к педагогике предполагает анализ наиболее ярких

феноменов педагогической практики, наиболее точно отражает те или иные элементы педагогической системы или систему в целом, последующий поиск каждым педа-

гогом собственных смыслов педагогической деятельности, наиболее эффективных приемов, соответствующих его индивидуальности» [11, с. 47].

Таблица 2

**Учебные пособия по методике преподавания классического танца  
(XX — начало XXI вв.)**

Название	Автор	Вид издания	Уровень образования	Год издания
«Методика классического тренажа»	В. Э. Мориц, Н. И. Тарасов, А. И. Чекрыгин, преподаватели Московского хореографического училища	методическое руководство	для преподавателей и учащихся старших классов хореографических школ	1940г
«Азбука классического танца». Первые три года обучения	Н. П. Базарова, В. П. Мей	учебное пособие	для вузов	1964г
«Школа классического танца»	В. С. Костровицкая, А. А. Писарев	учебное пособие	для учащихся и преподавателей хореографических училищ и хореографических отделений вузов	1968г
«Классический танец. Школа мужского исполнительства»	Н. И. Тарасов	учебное пособие	педагогам, балетмейстерам, студентам хореографических училищ	1971г
«Классический танец»	Н. П. Базарова	учебное пособие, методика преподавания классического танца 4, 5 класса	педагогам, балетмейстерам, студентам хореографических училищ	1975г
«100 уроков классического танца»	В. С. Костровицкая	методическое пособие, методика построения урока классического танца	для преподавателей хореографических училищ и кружков художественной самодельности	1981г
«Мужской классический танец»	Е. П. Валукин	учебное пособие	для педагогов хореографии, балетмейстеров, репетиторов театра, а также артистов балета	1987г
«Уроки классического танца в старших классах»	С. Н. Головкина	учебное пособие	для хореографических училищ хореографических отделений училищ искусств, кафедр хореографии высших учебных заведений	1989г
«Уроки классического танца. I курс»	П. А. Пестов	учебно-методическое пособие	для педагогов-хореографов, руководителей балетных коллективов, студентов хореографических заведений	1999г
«Уроки классического танца»	Л. Н. Сафронова	методическое пособие	для педагогов	2003г

Некоторые исследователи считают, что на современном этапе «предметные методики приобретают статус самостоятельных научных областей». Так, Г. И. Саранцев, анализируя исследования в области методик обучения, свидетельствует о том, что «современный взгляд на методическую деятельность вышел далеко за традиционные рамки» и что «методическое мышление должно стать ключевой компетенцией выпускника вуза, объединив фундаментализацию и практическую направленность профессионального образования педагога, являясь средством его гармонизации» [17, с. 35].

Процесс обучения классическому танцу в вузе культуры будет включать задачи подготовки в высшей школе как специфического процесса:

- практического освоения *методики исполнения* классического танца;
- теоретического изучения *методики преподавания* классического танца.

Способствовать взаимосвязи положений исполнительской и педагогической деятельности будет соединение различных вариантов взаимодействия, которые, по сути, являются обязательным методом современного учебного процесса.

Отработка механизма взаимопереходов теории и практики, обуславливающих развитие научно-педагогического мышления, мировоззрения и индивидуального стиля как уникального проявления педагогического мастерства обеспечивает «запуск» процесса профессионально-педагогического развития [10, с. 103].

#### **Методика преподавания классического танца в процессе формирования исполнительской составляющей результата обучения**

Процесс формирования исполнительской составляющей в условном разделении результатов процесса обучения классическому танцу мы рассматриваем как:

- процесс формирования основ исполнительского мастерства танцовщика;
- процесс формирования основ «правильности» мышечных ощущений будущего преподавателя.

Какие бы новшества ни приносило в хореографию время, какие бы современные направления и техники ни появлялись на сцене, классический экзерсис и по сей день является главным стержнем профессиональной исполнительской подготовки, на основе которого развиваются другие танцевальные методики [2, с. 142].

«Показ» движения как один из методов преподавания классического танца должен быть освоен в процессе подготовки студента, но при этом алгоритм «Умею показать —

могу объяснить и обучать» будет неверным для будущей педагогической деятельности выпускника. Системно выстроить учебный процесс обучения классическому танцу невозможно без освоения научно-теоретических знаний, без формирования методического мышления будущий специалист будет руководствоваться лишь объяснением собственных мышечных ощущений.

Значение методики классического танца в системе подготовки студентов проанализировали студенты кафедры хореографии Пермского института культуры; в результате устного опроса (всего было опрошено 64 человека) были выявлены факты, которые констатировали, что изучение методики преподавания классического танца взаимосвязано с формированием исполнительских умений в учебно-практической и концертной деятельности. На практике достаточно часто встречается ситуация, когда студент-первокурсник, удачно прошедший вступительные испытания, не имеет опыта исполнительской деятельности, что является препятствием не только для реализации студента в сценической практике, но и для получения знаний методик преподавания хореографических дисциплин, освоение которых невозможно без практического «примеривания» на себя. Так, более 78% опрошенных студентов считают, что изучение методических основ преподавания сокращает время практического освоения движений классического танца, формируя осознанность исполнения как дополнительный ресурс.

Особенно важными для данного исследования были ответы студентов — артистов балета, которые поступили в вуз и уже на начальном этапе обучения имели основательную хореографическую подготовку. Почти все они (98%) отмечали, что освоение классического танца как научно-методического знания и поиск ответов на вопросы «Как научить движению?», «Какими пользоваться методами и приемами объяснения?», «Какие дополнительные знания позволят улучшить качество исполнения данного движения?» заставляет пересмотреть правильность исполнения и улучшить качество даже уже давно изученных движений, выполняемых автоматически.

Это говорит о процессе взаимодополняемости теоретического и практического знания и определяет специфику обучения студентов хореографических направлений в высшей школе.

Взаимосвязанность мысли и действия представлены в научных положениях А. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Н. Ф. Талызиной. Научная теория поэтапности формирования умственных дей-

ствий, предложенная П. Я. Гальпериным, свидетельствует, что если для выполнения действий «вы даете ориентировочные опоры, то действие сразу достигает правильной формы. А потом правильное положение сохраняется достаточно точно на основе кинестетической картины — картины мышечно-суставного чувства» [7, с. 263]. П. Я. Гальперин, исследуя закономерности формирования правильной навыка, также делает вывод: «В случае при обучении путем “проб” и “ошибок”, приобретаемые навыки имеют очень ограниченный, можно даже сказать “тупой” характер. <...> Но если навык формировать разумно, то это противопоставление вообще снимается. Потому что разум оказывается ведущим началом при организации и физического действия, и любого другого человеческого действия» [там же, с. 265].

#### **Методика преподавания классического танца в процессе формирования методической составляющей результата обучения**

Анализ источников выявил неоднозначность определения понятия «методика» в научной литературе:

— учение о методах преподавания той или иной научной дисциплины, того или иного учебного предмета [8, с. 180];

— раздел педагогики, рассматривающий методы преподавания учебных предметов, воспитания кого-либо [20, с. 346];

— фиксированная совокупность приемов практической деятельности, приводящей к заранее определенному результату [14, с. 552];

— описание конкретных приемов, способов, техник педагогической деятельности в отдельных образовательных процессах [9, с. 51].

Основываясь на перечисленных выше понятиях, мы можем дать определение методики преподавания классического танца, как раздела педагогики, рассматривающего учение о методах преподавания классического танца как научной дисциплины и описание конкретных приемов, способов, техник педагогической деятельности в ее практическом освоении.

Анализ учебных и методических пособий, рекомендаций, программ обучения классическому танцу в высших и средних учебных заведениях позволил выделить содержательное поле методики преподавания классического танца в системе подготовки студентов вузов культуры, которое необходимо рассматривать как систему, включающую:

I. Последовательное изучение движений классического танца, выделенное в десяти основных разделов (в контексте изучения музыкальной раскладки и навыков вербального объяснения правильности ис-

полнения движений), таких как:

1. Методика преподавания основных движений классического танца у палки.

2. Методика преподавания основных движений классического танца на середине.

3. Методика построения *adagio* (основных поз классического танца):

— простой формы (маленькое);

— развернутой формы (большое).

4. Методика преподавания движений раздела *allegro*:

— группы движений маленьких прыжков;

— группы движений средних прыжков;

— группы движений больших прыжков.

5. Методика преподавания движений «пальцевой техники».

6. Методика постановки корпуса в упражнениях у палки и на середине зала.

7. Методика преподавания вращений различных форм, групп и видов.

8. Методика построения комбинации:

— учебной;

— экзаменационной.

9. Методика работы с концертмейстером.

10. Методика записи и чтения примеров учебных и экзаменационных комбинаций.

II. Знания истории развития и становления школы классического танца:

— изучение уникального опыта педагогов прошлого, труды которых, как наиболее значимые для развития научной основы преподавания классического танца периода XX-XXI вв., указаны в таблице 2, а также опыт педагогов различных временных периодов развития отечественной и зарубежной школы классического танца — Дж. Балланчина, К. Блазиса, А. Бурнонвиля, Е. О. Вазем, В. Н. Волковой, А. Л. Вольнского, П. А. Гердт и Е. П. Гердт, Ш. Дидло, Т. П. Карсавиной, Б. Князева, А. М. Мессерера, Ж.-Ж. Новерра, М. Петипа, В. И. Пономарева, А. И. Пушкина, Ф. Тальони, Р. Фейе, М. М. Фокина, Э. Чекетти, будет способствовать пониманию сущности педагогической деятельности для будущего хореографа. Методика преподавания классическому танцу на современном этапе обучения в высшей школе неотделима от знаний истории развития и становления школы классического танца.

III. Интегрированные научно-теоретические знания смежных дисциплин: биомеханики, анатомии, педагогики, психологии, физиологии.

Взаимодействие содержательных компонентов методики преподавания классического танца со знаниями смежных дисциплин представлена на рисунке 1.

Интегрированные знания проявляют себя как наиболее значимый элемент в процессе инновационного обновления и постоянного развития хореографического об-



разования. Связь хореографии с естественными и гуманитарными науками в последнее время рассматривается многими исследователями, при этом «привнесение» нового в процесс преподавания классического танца как ответ хореографического сообще-

ства на полученные результаты научных исследований и инновационный способ улучшить реальный процесс обучения происходит очень медленно, а иногда и полностью отсутствует.



**Рис. 1. Структура методики преподавания классического танца**

**Заключение**

Актуальность изучения методики преподавания классического танца в вузе культуры определяется условиями современного этапа, для которого характерно следующее:

- введение образовательных стандартов как ожидаемый результат качества подготовки хореографов;
- расширение номенклатуры профилей и направлений хореографической подготовки;
- внедрение профессиональных стандартов для педагогов в области хореографического искусства.

Классический танец на всех этапах становления и развития хореографического образования вузов культуры является фундаментом обучения будущих специалистов в области танцевального искусства, дисциплиной, формирующей:

- исполнительские практические навыки и умения танцовщика;
- «лексическую» основу будущего балетмейстера — постановщика, создателя хореографических комбинаций, этюдов, композиций и спектаклей;
- научно-теоретический фундамент методик преподавания хореографических дисциплин.

Возможность успешной реализации за-

дач в соответствии требованиям современных образовательных стандартов подготовки студентов — хореографов в вузах культуры обусловлена, в том числе, и опорой на внутренние предпосылки развития, которая определяется историческими традициями преподавания отечественной школы классического танца методики А. Я. Вагановой, процесс становления которой в XX — начале XXI вв. исследователями выделяется как наиболее значимый в развитии классического танца.

Внедрение профессиональных стандартов педагогов и социальные ожидания высокого качества деятельности будущих преподавателей выдвигают условия «реформативного» процесса изучения хореографии как узкоспециализированного технологического процесса и повышают значимость изучения методики преподавания хореографических дисциплин как области научного педагогического знания.

Овладение теорико-методическим знанием в области хореографического искусства специфично и осуществляется через формирование навыков выполнения движений, инструментом-транслятором методических знаний является телесный аппарат будущего специалиста. Следовательно, изучение методики преподавания класси-

ческого танца уже на начальном этапе обучения должно стать основой для методического анализа всех параллельных и последующих изучаемых хореографических дисциплин. Неумение транслировать эти знания на другие предметы, возможно, будет свидетельствовать о недостаточном акцентировании внимания на важности формирования методической составляющей в процессе обучения студента в области классического танца.

Знания, не закреплённые взаимосвязанностью мысли и действия, согласно научным положениям поэтапности формирования умственных действий П. Я. Гальперина, не имеют взаимодополняемости, не переносятся на следующий этап обучения; в результате, преемственность не всегда оказывается на достаточном уровне, что в последующем может стать знанием пробелом в подготовке специалиста.

Анализ изученных материалов, образовательных программ, учебных планов, учебников, методических пособий, результатов зачетов и экзаменов позволили представить структурное основание методики преподавания классического танца, модель

которой может быть использована педагогами для обучения студентов средних и высших заведений дополнительного и профессионального образования.

Вышесказанное позволяет сделать выводы, что изучение методики преподавания классического танца в образовательном процессе подготовки студентов — хореографов вузов культуры не только со временем не потеряло свою актуальность, но на современном этапе ее изучение необходимо рассматривать как раздел педагогики, исследующий учение о методах преподавания классического танца как научной дисциплины и описание конкретных приемов, способов, техник педагогической деятельности в ее практическом освоении.

В процессе вузовской подготовки необходимо формирование не «синтетического» специалиста, «искусственного» выпускника-исполнителя, а реализация механизмов развития безостановочного процесса двух составляющих результата обучения. С опорой на традиции хореографического образования это будет являться залогом успешности процесса обучения и эффективности будущей педагогической деятельности студента.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика : учеб. для вузов. — СПб. : Питер, 2017. — 624 с.
2. Буксикова О. Б., Климова И. А. Влияние классического танца на становление исполнительской культуры обучающихся // Наука. Искусство. Культура. — 2017. — № 1. — С. 140-147.
3. Буцык С. В. От институтов культуры до институтов культуры: историко-педагогический анализ // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. — 2016. — № 2. — С. 139.
4. Васягина Н. Н., Васягина С. А. Возможности и ограничения применения андрогогической модели обучения в художественном образовании [Электронный ресурс] // Всероссийская весенняя психологическая сессия : сб. мат-лов Всерос. науч.-практ. конф. / Урал. гос. пед. ун-т. — Электрон. дан. — Екатеринбург : [б. и.], 2017. — С. 68-72.
5. Васягина Н. Н., Васягина С. А. Роль исполнительских и педагогических компетенций в профессиональной подготовке педагога классического танца // Актуальные вопросы развития образования и науки в контексте реализации программы духовного возрождения нации : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. — Караганда : Гласир баспахана, 2018. — С. 84-87.
6. Вохрышева М. Г. Современные тенденции развития регионального вуза культуры и искусств // Культура: управление, экономика, право. — 2008. — № 1. — С. 25-30.
7. Гальперин П. Я. Лекции по психологии : учеб. пособие для студ. вузов. — М. : Книжный дом «Университет» : Высшая школа, 2002. — С. 263.
8. Дудьев В. П. Психомоторика : словарь справочник. — М. : Владос, 2008. — С. 180.
9. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. — М. : Академия, 2001. — С. 51.
10. Косолапова Л. А. Методика преподавания педагогики в высшей школе : учеб. пособие. Направление подготовки 44.06.01 — Образование и педагогические науки. — Пермь : Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т, 2016. — С. 103.
11. Косолапова Л. А. Педагогика как контекст конструирования учебных педагогических дисциплин : монография. — М. : Флинта : Наука, 2010. — С. 47.
12. Мельникова Е. П. Классический танец: история, теория, методика : учеб.-метод. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М. : МГИК, 2016. — 180 с.
13. Мочалова Н. В., Мочалов Д. В. Современные подходы к совершенствованию методики преподавания классического танца // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. — 2014. — № 1. — С. 59-61.
14. Новая философская энциклопедия: в 4 т. — М. : Мысль, 2001. — Т. II. — С. 552.
15. Палилей А. В., Бондаренко А. А. Процесс формирования профессиональной готовности педагога-хореографа к практической деятельности // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. — 2017. — № 39. — С. 210-216.
16. Рындак В. Г., Аллагулов А. М., Челпаченко Т. В. [и др.]. Педагогика : учеб. / под общ. ред. В. Г. Рындак. — М. : ИНФРА-М, 2017. — С. 75-91.
17. Саранцев Г. И. Современные методы исследования в предметных методиках // Педагогика. —

2015. — № 6. — С. 34-42.

18. Силкин П. А. История становления и развития теории и практики профессионального обучения классическому танцу. — СПб. : Академия Русского балета им. А. Я. Вагановой, 2016. — 278 с.

19. Силкин П. А. Развитие теории обучения классическому танцу в научной и учебной литературе в России в XX и начале XXI в. // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2015. — № 3. — С. 127-131.

20. Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. — СПб. : Норинт, 2001. — С. 346.

21. Соллертинский И. И. Классический танец и его теория / Основы классического танца. — Л. : ОГИЗ ГИХЛ, 1934. — С. 13.

22. Спинжар Н. Ф., Рябинкина Е. Л. Педагогика в профессиональной подготовке хореографа : учеб. пособие. — М. : МГУКИ, 2011. — 164 с.

23. Хуторской А. В. Дидактика : учеб. для вузов. Стандарт третьего поколения. — СПб. : Питер, 2017. — 720 с.

24. Sööt Anu, Viskus Ele. Contemporary Approaches to Dance Pedagogy — the Challenges of the 21st Century // The European Journal of Social and Behavioural Sciences. — 2013. — № 4 (7). — P. 1193-1202.

#### REFERENCES

1. Bordovskaya N. V., Rozum S. I. Psikhologiya i pedagogika : ucheb. dlya vuzov. — SPb. : Piter, 2017. — 624 s.

2. Buksikova O. B., Klimova I. A. Vliyanie klassicheskogo tantsa na stanovlenie ispolnitel'skoy kul'tury obuchayushchikhsya // Nauka. Iskusstvo. Kul'tura. — 2017. — № 1. — S. 140-147.

3. Butsyk S. V. Ot institutov kul'tury do institutov kul'tury: istoriko-pedagogicheskiy analiz // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. — 2016. — № 2. — S. 139.

4. Vasyagina N. N., Vasyagina S. A. Vozmozhnosti i ogranicheniya primeneniya androgogicheskoy modeli obucheniya v khudozhestvennom obrazovanii [Elektronnyy resurs] // Vserossiyskaya vesennaya psikhologicheskaya sessiya : sb. mat-lov Vseros. nauch.-prakt. konf. / Ural. gos. ped. un-t. — Elektron. dan. — Ekaterinburg : [b. i.], 2017. — S. 68-72.

5. Vasyagina N. N., Vasyagina S. A. Rol' ispolnitel'skikh i pedagogicheskikh kompetentsiy v professional'noy podgotovke pedagoga klassicheskogo tantsa // Aktual'nye voprosy razvitiya obrazovaniya i nauki v kontekste realizatsii programmy dukhovnogo vrozhdeniya natsii : mat-ly Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. — Karafandy : Glasir baspakhana, 2018. — S. 84-87.

6. Vokhrysheva M. G. Sovremennye tendentsii razvitiya regional'nogo vuza kul'tury i iskusstv // Kul'tura: upravlenie, ekonomika, pravo. — 2008. — № 1. — S. 25-30.

7. Gal'perin P. Ya. Lektsii po psikhologii : ucheb. posobie dlya stud. vuzov. — M. : Knizhnyy dom «Universitet»: Vysshaya shkola, 2002. — S. 263.

8. Dud'ev V. P. Psikhomotorika : slovar' spravochnik. — M. : Vlados, 2008. — S. 180.

9. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Yu. Pedagogicheskiy slovar' : dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb, zavedeniy. — M. : Akademiya, 2001. — S. 51.

10. Kosolapova L. A. Metodika prepodavaniya pedagogiki v vysshey shkole : ucheb. posobie. Napravlenie podgotovki 44.06.01 — Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. — Perm' : Perm. gos. gumanit.-ped. un.-t, 2016. — S. 103.

11. Kosolapova L. A. Pedagogika kak kontekst konstruirovaniya uchebnykh pedagogicheskikh distsiplin : monografiya. — M. : Flinta : Nauka, 2010. — S. 47.

12. Mel'nikova E. P. Klassicheskiy tanets: istoriya, teoriya, metodika : ucheb.-metod. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. — M. : MGIK, 2016. — 180 s.

13. Mochalova N. V., Mochalov D. V. Sovremennye podkhody k sovershenstvovaniyu metodiki prepodavaniya klassicheskogo tantsa // Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. — 2014. — № 1. — S. 59-61.

14. Novaya filosofskaya entsiklopediya: v 4 t. — M. : Mysl', 2001. — T. II. — S. 552.

15. Paliley A. V., Bondarenko A. A. Protsess formirovaniya professional'noy gotovnosti pedagoga-khoreografa k prakticheskoy deyatel'nosti // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. — 2017. — № 39. — S. 210-216.

16. Ryndak V. G., Allagulov A. M., Chelpachenko T. V. [i dr.]. Pedagogika : ucheb. / pod obshech. red. V. G. Ryndak. — M. : INFRA-M, 2017. — S. 75-91.

17. Sarantsev G. I. Sovremennye metody issledovaniya v predmetnykh metodikakh // Pedagogika. — 2015. — № 6. — S. 34-42.

18. Silkin P. A. Istoriya stanovleniya i razvitiya teorii i praktiki professional'nogo obucheniya klassicheskomu tantsu. — SPb. : Akademiya Russkogo baleta im. A. Ya. Vaganovoy, 2016. — 278 s.

19. Silkin P. A. Razvitie teorii obucheniya klassicheskomu tantsu v nauchnoy i uchebnoy literature v Rossii v XX i nachale XXI v. // Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. — 2015. — № 3. — S. 127-131.

20. Sovremennyy tolkovyy slovar' russkogo yazyka / gl. red. S. A. Kuznetsov. — SPb. : Norint, 2001. — S. 346.

21. Sollertinskiy I. I. Klassicheskiy tanets i ego teoriya / Osnovy klassicheskogo tantsa. — L. : OGIЗ GIKhL, 1934. — S. 13.

22. Spinzhar N. F., Ryabinkina E. L. Pedagogika v professional'noy podgotovke khoreografa : ucheb. posobie. — M. : MGUKI, 2011. — 164 s.

23. Khutorskoy A. V. Didaktika : ucheb. dlya vuzov. Standart tret'ego pokoleniya. — SPb. : Piter, 2017. — 720 s.

24. Sööt Anu, Viskus Ele. Contemporary Approaches to Dance Pedagogy — the Challenges of the 21st Century // The European Journal of Social and Behavioural Sciences. — 2013. — № 4 (7). — P. 1193-1202.

**Миронов Данил Данилович,**

аспирант кафедры педагогики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: dan100100@mail.ru

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ЮРИСТОВ  
К РАБОТЕ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ  
В УСЛОВИЯХ МЕНЯЮЩЕГОСЯ ОБЩЕСТВА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** подростки; девиантное поведение; профилактическая работа; реабилитационная работа; виды девиаций; профессиональная подготовка юристов; студенты-юристы.

**АННОТАЦИЯ.** В статье раскрывается актуальность профессиональной подготовки специалистов юридического профиля к работе с несовершеннолетними, необходимость которой определяется тем, что юристы не могут профессионально решать проблемы этой категории граждан без учета их социально-психологических и педагогических особенностей.

При этом подчеркивается, что организация такой подготовки должна осуществляться с учетом новых тенденций содержательного обновления форм и методов профилактической и реабилитационной работы с подростками девиантного поведения, обусловленных появлением новых видов девиаций, связанных с развитием компьютерных технологий и Интернета, имеющего для сегодняшних подростков важнейшее значение. Всемирная сеть, позволяющая бесконтрольно включаться в «азартные» игры, такие как троллинг, астротурфинг, кибербуллинг, наряду с другими факторами формирует агрессию несовершеннолетних. Анонимность интернет-посещений, отсутствие реального, живого контакта способствуют формированию ощущения безнаказанности и полной свободы действий. Говоря о влиянии Интернета на социализацию и формирование личности подростков, отметим, что эта тема пока является малоизученной ввиду своей новизны.

Все это обуславливает появление новых направлений в исследовании проблем девиантности несовершеннолетних и разработке психологических, социально-педагогических и юридических мер по их эффективному решению. В качестве мер, способствующих этому, предлагается совершенствование федерального и регионального законодательства, ведомственных правовых актов, регламентирующих административно-правовой статус милиции общественной безопасности в государственной системе профилактики и борьбы с правонарушениями несовершеннолетних, а также постоянное совершенствование и укрепление взаимных связей служб и подразделений милиции общественной безопасности с остальными субъектами этой системы.

**Mironov Danil Danilovich,**

Post-graduate Student of the Department of Pedagogy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**PROFESSIONAL TRAINING OF LAWYERS  
TO WORK WITH MINORS  
IN THE CONDITIONS OF THE CHANGING SOCIETY**

**KEYWORDS:** teenagers; deviant behavior; preventive work; rehabilitation work; types of deviations; professional training of lawyers; law students.

**ABSTRACT.** The article reveals the relevance of professional training of legal specialists to work with minors, the necessity of which is determined by the fact that lawyers can not professionally solve the problems of this category of citizens without taking into account their socio-psychological and pedagogical features.

It is emphasized that the organization of such training should be carried out taking into account the new trends of substantial updating of forms and methods of preventive and rehabilitation work with the growth of deviant behavior caused by the emergence of new types of deviations associated with the development of computer technology and the Internet, which is essential for today's adolescents. A worldwide network that allows you to uncontrollably engage in "gambling", such as trolling, astroturfing, cyberbullying, along with other factors, forms the aggression of minors. The anonymity of Internet visits, the lack of real, live contact contribute to the formation of a sense of impunity and complete freedom of action. Speaking about the impact of the Internet on the socialization and formation of personality of young people, we note that this topic is still poorly understood because of its novelty.

All this leads to the emergence of new directions in the study of the problems of juvenile deviance and the development of psychological, socio-pedagogical and legal measures to address them effectively. As measures contributing to this, it is proposed to improve the Federal and regional legislation, departmental legal acts regulating the administrative and legal status of the public security police in the state system of prevention and combating juvenile delinquency, as well as the continuous improvement and strengthening of mutual relations of services and units of the public security police with the rest of the subjects of this system.

Профессиональная деятельность специалистов юридического профиля нередко предполагает ту или иную работу с несовершеннолетними, содержание и формы которой определяются правовым статусом последних. С этой точки зрения все многообразие видов такой работы, в конечном счете, выражают два основных направления юридической деятельности:

- правовая защита несовершеннолетних как объектов противоправных действий;
- работа с несовершеннолетними как субъектами противоправных действий.

Традиционно к этой категории несовершеннолетних относятся различные категории детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации (фактические и социальные сироты, бездомные и беспризорные дети и др.), а также подростки девиантного и делинквентного поведения. И какими бы содержательно различными ни были такие виды деятельности, как, например, вынесение судебного решения в отношении несовершеннолетнего, ставшего жертвой семейного насилия, или работа правоохранительных органов с трудными подростками, впервые оказавшимися в их поле зрения, либо уже совершившими правонарушение, юристы не могут профессионально решать проблемы этой категории граждан без учета их социально-психологических и педагогических особенностей.

Следует отметить, что изучению этих особенностей, а также профилактическим и реабилитационным аспектам работы с детьми и подростками, требующими не только социально-педагогической и психологической помощи, но и определенных юридических воздействий, посвящено большое количество психологических, социологических, педагогических исследований [1; 2; 3; 4; 5; 7 и др.]. Серьезное внимание уделяется и вопросам профессиональной подготовки специалистов к работе с различными «проблемными» категориями несовершеннолетних. И вполне закономерно, что в первую очередь такие специалисты готовятся в рамках педагогического, социально-педагогического и психологического образования.

Однако в юридических организациях и правоохранительных структурах такие специалисты далеко не всегда могут привлекаться к работе с несовершеннолетними в силу различных организационных или финансовых причин, и поэтому становится все более очевидным, что в определенном объеме такая подготовка необходима и специалистам юридического профиля. Так, Е. В. Головкин, исследовав правовые и организационные основы деятельности ми-

лиции общественной безопасности по предупреждению правонарушений, совершаемых подростками, отмечает, что правоохранительные органы «оказались не готовы к таким проявлениям и пока еще не сумели должным образом обеспечить противодействие рассматриваемым процессам» [6, с. 10]. В качестве мер, способствующих, по мнению автора, изменению этой ситуации, предлагается, прежде всего, совершенствование федерального и регионального законодательства, ведомственных правовых актов, регламентирующих административно-правовой статус милиции общественной безопасности в государственной системе профилактики и борьбы с правонарушениями несовершеннолетних, а также постоянное совершенствование и укрепление взаимных связей служб и подразделений милиции общественной безопасности с остальными субъектами этой системы. При этом центр тяжести предупредительной и правоохранительной деятельности, по исследованию Е. В. Головкина, следует перенести на основное звено системы — городские, районные и линейные органы внутренних дел. С этой точки зрения необходимым условием становится введение «на выпускных курсах образовательных учреждений высшего профессионального образования МВД России специализированной подготовки выпускников, направляемых на работу в подразделения по делам несовершеннолетних» [там же, с. 18].

Положение о том, что социально-педагогический компонент — необходимое условие профессиональной подготовки юристов, обосновывает в своем исследовании и П. В. Чурсина [12]. Автор вводит понятие «социально-педагогическая компетентность», отражающее важную качественную характеристику юриста как субъекта защиты прав человека, и раскрывает социально-педагогический компонент профессиональной подготовки будущих юристов в вузе, который входит в «функционально-содержательную, организационно-методическую и практическую деятельность образовательных структур юридического профиля» [там же, с. 10].

Ю. И. Манюшкина, рассматривая вопросы мотивационно-целевого управления при подготовке курсантов МВД России к работе с делинквентными подростками, предлагает «трехкомпонентную систему готовности курсантов к работе с подростками-правонарушителями: мотивационный, содержательный и операционный» [8, с. 9]. Раскрывая сущность программно-целевого управления, которое включает «разработку дерева целей, реализацию ис-

полняющей и управляющей программ», автор вводит понятие «стимульные ситуации», обеспечивающие мотивацию курсантов к работе с делинквентными подростками. И хотя она не опирается при этом на педагогические представления, на наш взгляд, само предлагаемое понятие, по сути, является синонимом педагогических или социально-педагогических ситуаций.

Формированию готовности курсантов юридических институтов МВД России к работе с группами несовершеннолетних правонарушителей посвящено и диссертационное исследование А. Г. Степанищева [10]. Исследователь справедливо утверждает, что, учитывая современные тенденции развития преступности несовершеннолетних, необходимо совершенствовать подготовку для всех категорий сотрудников ОВД, поскольку так или иначе им придется работать с группами несовершеннолетних правонарушителей.

Действительно, как показывают статистические данные, в современных условиях количество подростков, совершающих правонарушения и преступления, почти не уменьшается, хотя на государственном уровне принимаются нормативные документы, позволяющие решать проблемы прав детей, их защиты, предупреждения правонарушений среди подростков. Однако, несмотря на принятые документы и реализацию их в практике работы органов внутренних дел, количество преступлений и правонарушений подростков сохраняет стабильную тенденцию. Так, на расширенном заседании коллегии МВД 15 марта 2016 г. было отмечено, что рост преступности среди несовершеннолетних за период 2015 г. увеличился на 4%. И это при том, что доля молодежи (18-19 лет) умеренно снижалась от 45% в 2003-2008 гг. к 37,7% в 2015 г., постепенно приближаясь к показателям первой половины 1990-х гг. (39%). Среди подростков 14-15 лет она была вдвое ниже, чем среди молодежи 16-29 лет [11].

В целом эта тенденция пока сохраняется и на сегодняшний день. Все это свидетельствует о том, что проблема подростковой девиации остается чрезвычайно актуальной, а значит, сохраняется и острая потребность в подготовке специалистов разного профиля, в том числе юристов, к превентивной, профилактической и реабилитационной работе с этой категорией несовершеннолетних.

Таким образом, проблема профессиональной подготовки юристов к работе с несовершеннолетними сегодня уже осознается как необходимый компонент непрерывного юридического образования, а для его разработки и внедрения в образователь-

ную практику формируются теоретико-методологические и научно-методические основания.

Однако при этом важно учитывать, что общая картина подростковой девиации в настоящее время начинает существенно изменяться. Наряду с такими традиционными причинами девиантного поведения несовершеннолетних, как педагогическая запущенность, алкоголизм, наркомания, влияние криминальных субъектов и др., все большую опасность начинают приобретать новые нехимические виды зависимости, которым подвергаются в последние годы подростки: компьютерная, мобильная зависимость, лудомания и др. [9].

Особое значение для подростков имеет Интернет, позволяющий им бесконтрольно включаться в азартные игры, такие как троллинг, астротурфинг, кибербуллинг, которые наряду с другими факторами формируют агрессию подростков. Анонимность в Интернете, отсутствие реального контакта с другими лицами способствуют формированию у них ощущения безнаказанности и полной свободы действий. Это, в свою очередь, способствует тому, что подростки все чаще испытывают агрессию в «интернет-боях».

Говоря о негативном влиянии Интернета на социализацию и формирование личности подростков, стоит отметить, что пока эта тема является малоизученной ввиду своей новизны. Отдельными авторами предлагаются некоторые варианты защиты от ее проявлений и последующей реабилитации интернет-зависимых подростков. Однако в целом эта проблема только еще начинает осознаваться современным обществом во всем ее масштабе, причем поводов для беспокойства педагогов, психологов и юристов появляется все больше и больше. Во всяком случае, понятие «кибердевиантность», обобщающее разные виды и формы интернет-зависимости несовершеннолетних, имеющие асоциальный характер, быстро приобретает устойчивость и реальную значимость. Более того, новые кибердевиации активно интегрируются с традиционными формами девиантного поведения детей и молодежи, что существенно меняет устоявшиеся представления о девиантности.

Это, в свою очередь, обуславливает появление новых направлений в исследовании проблем девиантности несовершеннолетних и разработке психологических, социально-педагогических и юридических мер по их эффективному решению. Одна только недавняя «керченская трагедия» поставила столько новых вопросов, требующих безотлагательного исследовательского внимания специалистов разного

профиля, сколько не поставила вся сложная в истории нашего государства эпоха 1990-х гг.

Таким образом, на сегодняшний день, несмотря на то что в научных исследованиях подробно представлены различные характеристики подростков девиантного, делинквентного и асоциального поведения, многообразные формы и методы работы с девиантными подростками в различных видах учреждений — общеобразовательных, учреждениях закрытого типа, подростковой среде и пр., а также подготовки специалистов для такой работы, проблемы девиантности несовершеннолетних не просто не теряют своей актуальности, но, напротив, приобретают все большую остроту, а подходы к их решению требуют существенного обновления.

В этом контексте вопрос о профессиональной подготовке студентов юридических

специальностей к работе с несовершеннолетними, для решения которого, как показывает анализ юридических, психологических и педагогических исследований, уже сложились определенные теоретико-методологические и научно-методические предпосылки, должен решаться уже с учетом новых реалий меняющегося общества, требующих содержательного обновления форм и методов профилактической и реабилитационной работы с подростками девиантного поведения. Особенно актуальна такая подготовка для студентов, обучающихся в юридических колледжах, выпускники которых, охраняя общественный порядок, особенно в больших городах, постоянно встречаются с несовершеннолетними девиантного поведения, которые кардинально отличаются от тех «трудных» подростков, с которыми работали в разные периоды XX в. А. С. Макаренко, В. С. Сухомлинский и их многочисленные последователи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенов Ю. М. Социально-воспитательная работа с трудными подростками: деятельностный подход : монография. — Курган, 2002. — 100 с.
2. Антонов А. А. Делинквентное поведение как фактор, детерминирующий мотивацию несовершеннолетних на совершение административных правонарушений, и его роль при их профилактике // Российский следователь. — 2010. — № 3. — С. 18-20.
3. Баженов А. В. Детерминация и превенция девиантного поведения несовершеннолетних в России : монография / А. В. Баженов, Н. Г. Гомонов, Ф. Ю. Сафин. — СПб. : ГУАП, 2010. — 192 с.
4. Блясова И. Ю. Социально-правовые, педагогические проблемы профилактики преступности несовершеннолетних // Вестник Тюменского гос. ун-та. — 2012. — № 9. — С. 122-127.
5. Быков С. В. Социально-психологические детерминанты девиантного поведения подростков : монография / под общ. ред. Якушина. — Тольятти, 2003. — 170 с.
6. Головкин Е. В. Правовые и организационные основы деятельности милиции общественной безопасности по предупреждению правонарушений, совершаемых несовершеннолетними : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. — М., 2002. — 20 с.
7. Кондрашенко В. Т. Девиантное поведение у подростков: Диагностика. Профилактика. Коррекция : учеб. пособие / В. Т. Кондрашенко, С. А. Игумнов. — Мн. : Аверсэв, 2004. — 365 с.
8. Манюшкина Ю. И. Подготовка курсантов вуза МВД России к работе с делинквентными подростками на основе мотивационно-целевого управления : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Барнаул, 1999. — 18 с.
9. Социальная педагогика : учебник / М. А. Галагузова, М. А. Беляева, Ю. Н. Галагузова и др. ; под общ. ред. д-ра пед. наук М. А. Галагузовой. — М. : ИНФРА-М, 2016. — С. 257-268.
10. Степанищев А. Г. Формирование готовности курсантов юридических институтов МВД России к работе с группой несовершеннолетних правонарушителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Барнаул, 2008. — 14 с.
11. Число преступлений, совершенных несовершеннолетними и при их соучастии, единица, Российская Федерация [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [www.gks.ru/dbscripts/cbsd/dbinet.cgi](http://www.gks.ru/dbscripts/cbsd/dbinet.cgi).
12. Чурсина П. В. Социально-педагогический компонент профессиональной подготовки студентов юридического профиля : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Ставрополь, 2000. — 21 с.

#### REFERENCES

1. Aksenov Yu. M. Sotsial'no-vospitatel'naya rabota s trudnymi podrostkami: deyatel'nostnyy podkhod : monografiya. — Kurgan, 2002. — 100 s.
2. Antonov A. A. Delinkventnoe povedenie kak faktor, determiniruyushchiy motivatsiyu nesovershennoletnikh na sovershenie administrativnykh pravonarusheniy, i ego rol' pri ikh profilaktike // Rossiyskiy sledovatel'. — 2010. — № 3. — S. 18-20.
3. Bazhenov A. V. Determinatsiya i preventsiya deviantnogo povedeniya nesovershennoletnikh v Rossii : monografiya / A. V. Bazhenov, N. G. Gomonov, F. Yu. Safin. — SPb. : GUAP, 2010. — 192 s.
4. Blyasova I. Yu. Sotsial'no-pravovye, pedagogicheskie problemy profilaktiki prestupnosti nesovershennoletnikh // Vestnik Tyumenskogo gos. un-ta. — 2012. — № 9. — S. 122-127.
5. Bykov S. V. Sotsial'no-psikhologicheskie determinanty deviantnogo povedeniya podrostkov : monografiya / pod obshch. red. Yakushina. — Tol'yatti, 2003. — 170 s.
6. Golovkin E. V. Pravovye i organizatsionnye osnovy deyatel'nosti militsii obshchestvennoy bezopasnosti po preduprezhdeniyu pravonarusheniy, sovershaemykh nesovershennolet-nimi : avtoref. dis. ... kand. yurid. nauk. — M., 2002. — 20 s.
7. Kondrashenko V. T. Deviantnoe povedenie u podrostkov: Diagnostika. Profilaktika. Korrektsiya : ucheb. posobie / V. T. Kondrashenko, S. A. Igumnov. — Mn. : Aversev, 2004. — 365 s.

8. Manoshkina Yu. I. Podgotovka kursantov vuza MVD Rossii k rabote s delinkventnymi podrostkami na osnove motivatsionno-tselevogo upravleniya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Barnaul, 1999. — 18 s.
9. Sotsial'naya pedagogika : uchebnik / M. A. Galaguzova, M. A. Belyaeva, Yu. N. Galaguzova i dr. ; pod obshch. red. d-ra ped. nauk M. A. Galaguzovoy. — M. : INFRA-M, 2016. — S. 257-268.
10. Stepanishchev A. G. Formirovanie gotovnosti kursantov yuridicheskikh institutov MVD Rossii k rabote s gruppoy nesovershennoletnikh pravonarushiteley : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Barnaul, 2008. — 14 s.
11. Chislo prestupleniy, sovershennykh nesovershennoletnimi i pri ikh souchastii, edinitsa, Rossiyskaya Federatsiya [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa : [www.gks.ru/dbscripts/cbsd/dbinet.cgi](http://www.gks.ru/dbscripts/cbsd/dbinet.cgi).
12. Chursina P. V. Sotsial'no-pedagogicheskiy komponent professional'noy podgotovki studentov yuridicheskogo profilya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Stavropol', 2000. — 21 s.



# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.018.1.637.015  
ББК Ю957.65

DOI 10.26170/po19-02-10  
ГСНТИ 14.07.01; 15.81.21

Код ВАК 19.00.07

## **Галагузова Юлия Николаевна,**

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

## **Мазурчук Нина Ивановна,**

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: Mazurchuk-nina@rambler.ru

### **СЕМЬЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН: ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** семья; теория семьи; психолого-педагогические феномены; семейное воспитание; фамилистика; семьеведение; сущность семьи; психолого-педагогические парадигмы.

**АННОТАЦИЯ.** На современном этапе наблюдается реформирование политики государства в области семьи, материнства, отцовства и детства. В этой связи остро встает проблема определения феномена «семья» как психолого-педагогического феномена. Феномен «семья» является сложным образованием. Для понимания его сущности важно рассмотреть основные тенденции его развития. В статье они описаны в контексте различных отечественных и зарубежных парадигм: философских, историко-этнографических, социологических, демографических, которые существенно расширяют предметное поле психолого-педагогических исследований семьи. Это позволило обеспечить целостность восприятия изучаемого феномена и изучить его содержательную наполненность. Особый интерес для авторов представляют зарубежные концепции: психоаналитическая, бихевиоральная и гуманистическая. В отечественных исследованиях рассмотрение феномена «семья» разворачивается в контексте двух ключевых подходов. В них изучаемый феномен рассматривается с позиции представленности в социуме и с позиции реализации воспитательных функций. В представленной работе авторы систематизируют существующие тенденции развития феномена «семья», чем обогащают психолого-педагогическую отрасль научного знания. Материалы статьи могут быть использованы в курсах лекций по психологии семьи, психологии семейного воспитания и организации работы с замещающей семьей. Проведенное исследование позволило авторам статьи зафиксировать динамичность изучаемого феномена и необходимость его рассмотрения с учетом социокультурных особенностей.

## **Galaguzova Yuliya Nikolaevna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Ural State Pedagogic University, Ekaterinburg, Russia

## **Mazurchuk Nina Ivanovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogic University, Ekaterinburg, Russia

### **THE FAMILY AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PHENOMENON: THE BASIC TENDENCIES OF DEVELOPMENT**

**KEYWORDS:** family; family theory; psychological and pedagogical phenomenons; family education; familistika; family studies; the essence of the family; psychological and pedagogical paradigms.

**ABSTRACT.** At the present stage, there is a reform of the state policy in the field of family, motherhood, fatherhood and childhood. In this regard, there is an acute problem of determining the phenomenon of «family» as a psychological and pedagogical phenomenon. The phenomenon of «family» is a complex formation. To understand its essence, it is important to address the main trends of its development. The article describes them in the context of various domestic and foreign paradigms: philosophical, historical, ethnographic, sociological, demographic, which significantly expand the subject field of psychological and pedagogical research of the family. This made it possible to ensure the integrity of the perception of the phenomenon under study and to study its content. Of particular interest to the authors are foreign concepts: psychoanalytic, behavioral and humanistic. In domestic studies, the consideration of the phenomenon of «family» is developed in the context of two key approaches. In them the studied phenomenon is considered from the position of representation in society and from the position of realization of educational functions. In the present work, the authors systematize the existing trends in the development of the phenomenon of «family», than enrich the psychological and pedagogical branch of scientific knowledge. The materials of the article can be used in the courses of lectures on family psychology, psychology of family education and organization of work with a substitute family. The study allowed the authors to fix the dynamics of the studied phenomenon and the need to consider it taking into account socio-cultural characteristics.

Современное развитие семейной политики: признание семьи базовой национальной ценностью, развитие различных форм семейного устройства детей и т.д. — закономерно обуславливает необходимость реформирования происходящего не только в практике повседневной жизни людей, семейных отношений, но и в теории семьи. Теория семьи как теория материального и духовного воспроизводства человеческих поколений развивается в рамках психолого-педагогической науки, одно из направлений которой исследователи семьи А. И. Антонов, В. М. Медков, С. И. Сорокин, А. Г. Харчев назвали «фамилистикой». На современном этапе прочно закрепилось два названия направления: «фамилистика» и «семьеведение» [15].

Процесс реформирования теории и практики в рамках данного направления в психолого-педагогической науке может быть отслежен как через документы различного уровня (федеральные, региональные), так и через генезис значимого для общества и науки конкретного феномена.

Таким системообразующим конструктом в науке является феномен «семья».

Семья как самостоятельный феномен вводится в научный оборот первоначально мыслителями разных направлений, при этом он часто заменяется уточняющими понятиями: андрогин (Платон); часть государства (Аристотель); брак (Д. Юм); общество (Ф. Гегель), «маленькая монархия» (Т. Гоббс) [3; 5; 6; 13; 17].

Представители русской философской мысли вводят в теорию семьи такие уточняющие синонимы, как супружеский союз, союз родственников, ячейка общества, хозяйственная ячейка, аристократическая форма жизни (Н. А. Бердяев, И. А. Ильин, А. Ф. Лосев, В. В. Розанов и др.).

Феномен «семья» рассматривался и в историко-этнографических исследованиях. Он изучался в контексте культуры, быта, нравов народов (К. Д. Басаева, В. П. Дьяконова, Н. В. Зорин, Л. Я. Штернберг).

В рамках социологических исследований феномен «семья» рассматривался в контексте социалистической семьи (С. Я. Вольфсон, А. Г. Харчев). Данные исследования утвердили идею нравственного превосходства в содержательной наполненности феномена [11]. Долгое время конкретно социологические исследования доминировали в вопросах, связанных со становлением дефиниции и выходили на ее толкование через освещение проблем:

- биосоциального развития человека (Ю. П. Азаров, А. Л. Баскина, В. В. Бойко);

- взаимоотношений семьи и общества (Т. М. Афанасьева, С. В. Бородин, Э. К. Васильева);

- быта, образа жизни и здоровья семьи (К. А. Абульханова-Славская, С. В. Попов, Н. Я. Соловьев) [1];

- культуры брачно-семейных отношений (И. С. Кон, Н. Г. Юркевич).

Крупные обобщающие работы в вопросах становления изучаемого феномена встречаются в работах демографов (С. И. Голод, М. С. Мацковский) [10]. В данных исследованиях акцент смещался с рассмотрения социального в феномене «семья» на:

- воспроизводство как системообразующую функцию;

- взаимоотношения поколений в семье;
- включенность прародительской семьи в нуклеарную (Г. П. Киселева, Л. С. Шилова) [8].

Наиболее глубокому анализу феномен «семья» подвергся в психолого-педагогических исследованиях. Ретроспективный анализ позволяет утверждать, что упоминания о нем встречаются еще в трудах, появившихся в эпоху контекстного обращения к психолого-педагогической проблематике, которые рассматривали его в неразрывной связи с вопросами о:

- необходимости и смысле семьи для индивида;

- содержательной наполненности структурных единиц семьи;

- функциональной нагрузке семьи — репродукции человека «полезного обществу»;

- влиянии общества на семью для получения от нее максимальной отдачи.

В тот период в психолого-педагогических исследованиях данный феномен включал в себя «все домашнее хозяйство, людей, живущих под одной крышей или подчиняющихся власти одного человека: в него входили все родственники, рабы, слуги и даже собаки».

По мере оформления психолого-педагогической науки как самостоятельной отрасли научного знания феномен «семья» рассматривался в большей степени в контексте различных психологических парадигм.

Так, первой частно-психологической парадигмой стала психоаналитическая. Ее основными представителями являлись А. Адлер, А. Фрейд, З. Фрейд, К. Хорни, К. Г. Юнг [2]. Они рассматривали семью как основной источник паталогизации личности ребенка, появления у него неврозов, комплексов и асоциальных мотивов.

Новые направления в рассмотрении феномена «семья» появились в американ-

ской поведенческой концепции — бихевиоризме (Б. Скиннер, Дж. Уотсон). Анализ дефиниции в этой парадигме позволяет утверждать, что семья трактовалась ее представителями как основной источник научения и закрепления врожденных поведенческих актов — импринтинг.

На смену бихевиоральной парадигме пришла гуманистическая А. Г. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм [14]. Ее отличал позитивный настрой в интерпретации изучаемого феномена и рассмотрении семьи как основного источника саморазвития личности и удовлетворения потребности в принадлежности.

Особую актуальность изучение феномена «семья» приобретает при смене приоритетов в психолого-педагогических исследованиях, что возможно проследить, углубляясь в анализ современной научной мысли (А. Я. Варга, М. Р. Битянова, И. В. Дубровина, Е. И. Захарова, В. С. Мухина, Р. В. Овчарова, Л. Б. Шнейдер) [4; 7; 12; 16]. Следуя этой логике, можно предположить, что на данном этапе удалось существенно обогатить теорию семьи различными концептуальными позициями.

Так, Л. Б. Шнейдер рассматривает семью как первую и основную идентификационную общность и подходит к рассмотрению данного феномена с позиции усвоения ребенком основных моделей поведения в обществе. Вместе с тем она отмечает, что процесс усвоения усложняется переносом профессиональных отношений родителей на семейную сферу. Л. Б. Шнейдер отмечает, что сегодня семья находится в условиях глобализации, ведущей к размыванию общественных приоритетов, обуславливающей распад идентификационных общностей, каковыми всегда были семья, Родина, общество, культура в целом [6]. Это, по ее мнению, затрудняет становление семьи как психолого-педагогического феномена.

Однако Ю. И. Алешина, В. Н. Дружинин, А. С. Спиваковская и Э. Г. Эйдемиллер опровергают эту точку зрения, доказывая, что семья способна отражать воздействия изменений, происходящих в обществе, так как обладает относительной устойчивостью к их влиянию. Выдвижение такого постулата становится возможным благодаря тому, что семья, несмотря на все изменения и трансформации, обусловленные эволюцией общества, смогла устоять как социальный институт. При этом они отмечают, что указанные потрясения не остались совершенно незамеченными и на современном этапе взаимосвязь семьи с обществом ослабла. В настоящее время общество испытывает потребность в восстановлении ценностей, изучении новых тенденций и процессов,

происходящих в современной семье, а также в систематической организации практического взаимодействия с ее членами. Это дает основание трактовать феномен «семья» как социальный институт, определяющий направления развития общества.

Итак, ряд современных ученых сходятся во мнении, что многие стороны семьи как психолого-педагогического феномена детально изучены, но достаточно завершенное гносеологическое поле, связанное с этим явлением, еще не сформировалось [12].

Системный анализ всего многообразия определений феномена «семья» позволил условно выделить в современной отечественной науке два чаще всего встречающихся подхода к ее рассмотрению. Первый определяет семью как малую группу (социальный институт), характеризующуюся определенной системой взаимоотношений. Второй рассматривает ее в контексте представлений о семье как институте воспитания [9].

Характеризуя семью как малую группу, чаще всего авторы (Б. Г. Ананьев, А. Я. Варга, Т. В. Лодкина, Н. Я. Соловьев, А. Г. Харчев) описывают ее как один из инструментов, который способен:

- обеспечить качественное взаимодействие личности (т.е. каждого члена семьи) с обществом;
- интегрировать и определять приоритеты и потребности в жизни каждого члена семьи и ее в целом как малой группы, включенной в общественное и межличностное взаимодействие [4; 15].

В контексте второго подхода, определяющего семью как институт воспитания ученые (И. С. Андреева, А. И. Антонов, Л. Б. Шнейдер) особое внимание уделяют рассмотрению ее воспитательной функции. Они делают это с позиции тех целей, которые ставят перед собой родители, и средств, прав и обязанностей, которые они определяют для себя в процессе взаимодействия с детьми и реализации семейного воспитания [16].

Таким образом, рассмотренные в настоящей статье материалы, раскрывающие тенденции в развитии феномена «семья» в контексте смены общественных приоритетов, позволяют сформулировать следующие выводы:

- феномен «семья» являлся объектом отечественных и зарубежных исследований на протяжении всех этапов становления научного знания;
- на современном этапе феномен «семья» преимущественно рассматривается как психолого-педагогический феномен;
- с изменением социокультурной специфики угол зрения на его содержательную наполненность существенно трансформи-

ровался и иногда представлял полярные позиции, что и определяло тенденции его развития на разных этапах;

- процессы, происходящие в современном обществе, обнажили кризис семьи, актуализируя потребность более де-

тального изучения данного феномена и расширение теории семьи для использования ее в содержании основных образовательных программ психолого-педагогического направления.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. — М., 1999. — 224 с.
2. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. — Ростов н/Д., 1998. — 448 с.
3. Аристотель. Политика. Соч. — М., 1983. — Т. 4. — С. 398-402.
4. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия. — СПб.: Речь, 2001. — 142 с.
5. Гегель Ф. Философская пропедевтика. Работы разных лет. — М., 1973. — Т. 2. — С. 49, 67-68.
6. Гоббс Т. Левиафан. Избранные произведения. — М., 1964. — Т. 2. — С. 227.
7. Захарова Е. И., Строгалина А. И. Особенности принятия родительской позиции // Психологическая диагностика. — 2005. — № 4. — С. 58-70.
8. Киселева Г. П. Нужно ли повышать рождаемость? — М.: Статистика, 1979. — 103 с.
9. Мазурчук Н. И., Мазурчук Е. О. Современные подходы к трактовке понятия «семья» и «биологическая семья детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» // Педагогическое образование в России. — 2017. — № 3. — С. 110-115.
10. Мацковский М. С. Социология семьи. — М.: Наука, 1989. — 116 с.
11. Панкова Л. М. Человек и семья: монография. — СПб.: ЛГОУ им. А. С. Пушкина, 2002. — 128 с.
12. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. — 496 с.
13. Платон. Сочинения. — М., 1970. — Т. 2. — С. 116-135.
14. Роджерс К. Р. Человекоцентрированный подход в психотерапии // Вопросы психологии. — 2001. — № 2. — С. 48-58.
15. Харчев А. Г. Социология семьи: проблемы становления науки: перепеч. с изд. 1979 г. — М.: ЦСП, 2003. — 342 с.
16. Шнейдер Л. Б. Современная семейная проблематика в социокультурном контексте // Психолого-педагогическое сопровождение семьи в реалиях современного социокультурного пространства: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2012. — 231 с.
17. Юм Д. О множестве и разводах. Соч. — М., 1965. — Т. 2. — С. 694.

#### REFERENCES

1. Abul'khanova-Slavskaya K. A. Psikhologiya i soznanie lichnosti (Problemy metodologii, teorii i issledovaniya real'noy lichnosti): Izbrannye psikhologicheskie trudy. — M., 1999. — 224 s.
2. Adler A. Vospitanie detey. Vzaimodeystvie polov. — Rostov n/D., 1998. — 448 s.
3. Aristotel'. Politika. Soch. — M., 1983. — T. 4. — S. 398-402.
4. Varga A. Ya. Sistemnaya semeynaya psikhoterapiya. — SPb.: Rech', 2001. — 142 s.
5. Gegel' F. Filosofskaya propedevtika. Raboty raznykh let. — M., 1973. — T. 2. — S. 49, 67-68.
6. Gobbs T. Levafan. Izbrannye proizvedeniya. — M., 1964. — T. 2. — S. 227.
7. Zakharova E. I., Strogalina A. I. Osobennosti prinyatiya roditel'skoy pozitsii // Psikhologicheskaya diagnostika. — 2005. — № 4. — S. 58-70.
8. Kiseleva G. P. Nuzhno li povyshat' rozhdaemost'? — M.: Statistika, 1979. — 103 s.
9. Mazurchuk N. I., Mazurchuk E. O. Sovremennye podkhody k traktovke ponyatiya «sem'ya» i «biologicheskaya sem'ya detey-sirot i detey, ostavshikhsya bez popecheniya roditel'ey» // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2017. — № 3. — S. 110-115.
10. Matskovskiy M. S. Sotsiologiya sem'i. — M.: Nauka, 1989. — 116 s.
11. Pankova L. M. Chelovek i sem'ya: monografiya. — SPb.: LGOU im. A. S. Pushkina, 2002. — 128 s.
12. Ovcharova R. V. Roditel'stvo kak psikhologicheskiy fenomen. — M.: Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy institut, 2006. — 496 s.
13. Platon. Sochineniya. — M., 1970. — T. 2. — S. 116-135.
14. Rodzhers K. R. Chelovekotsentrirovanny podkhod v psikhoterapii // Voprosy psikhologii. — 2001. — № 2. — S. 48-58.
15. Kharchev A. G. Sotsiologiya sem'i: problemy stanovleniya nauki: perepech. s izd. 1979 g. — M.: TsSP, 2003. — 342 s.
16. Shneyder L. B. Sovremennaya semeynaya problematika v sotsiokul'turnom kontekste // Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie sem'i v realiyakh sovremennogo sotsiokul'turnogo prostranstva: mat-ly Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2012. — 231 s.
17. Yum D. O mnogozhenstve i razvodakh. Soch. — M., 1965. — T. 2. — S. 694.

**Никифорова Дарья Михайловна,**

старший преподаватель кафедры акмеологии и психологии среды, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: nikiforova\_dm@mail.ru

**ВНЕШНИЕ ФАКТОРЫ ЗАЩИТНОГО И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** безопасное поведение; защитное поведение; совладающее поведение; психологические защиты; копинг; образовательная среда; педагоги.

**АННОТАЦИЯ.** В статье обсуждается вопрос безопасности личности и деятельности педагога. По утверждению автора, реализовывать безопасную педагогическую деятельность педагог может только в том случае, если он обладает психологическим здоровьем. Психологическое здоровье может поддерживаться в безопасной образовательной среде, а может нарушаться в небезопасной среде образовательного учреждения. Одним из важных компонентов психологического здоровья педагога является защитное и совладающее поведение. На его функционирование оказывают влияние различные факторы, в том числе внешние, такие как условия труда, характер деятельности, защищенность от угроз и др. Целью работы является изучение внешних факторов защитного и совладающего поведения педагогов в образовательной среде. В исследовании участвовали педагоги (n=50, средний возраст — 29 лет) шести учебных заведений среднего и высшего профессионального образования г. Екатеринбурга. По результатам анкетирования педагогов по вопросу психологической безопасности образовательной среды, можно сказать, что преподаватели в большей степени имеют позитивное отношение к образовательной среде, достаточно удовлетворены взаимоотношениями с другими педагогами и учащимися, чувствуют себя защищенно и безопасно в образовательной среде. Исходя из полученных результатов корреляционного анализа, можно сделать вывод, что факторами, влияющими на срабатывание защитных и в большей степени совладающих стратегий, в данной выборке педагогов являются: возможности профессионального совершенствования и саморазвития, эмоциональная удовлетворенность образовательной средой, безопасность среды, межличностные отношения в образовательной среде.

**Nikiforova Daria Mikhailovna,**

Senior Teacher of the Department of Acmeology and Environmental Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**EXTERNAL FACTORS OF TEACHERS' DEFENSIVE AND COPING BEHAVIOR  
IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

**KEYWORDS:** safe behavior; protective behavior; coping behavior; psychological defense; coping; educational environment; teachers.

**ABSTRACT.** The article discusses the issue of individual's security and teachers' activities. It is said that a teacher can implement a safe pedagogical activity only if he has psychological health. Psychological health can be maintained in a safe educational environment, and can be disrupted in an unsafe educational environment. One of the important components of a teacher's psychological health is defensive and coping behavior. Its functioning is influenced by various factors, including external factors, such as working conditions, nature of activities, protection from threats, etc. The aim of the work is to study the external factors of defensive and coping behavior of teachers in the educational environment. The study involved teachers (n = 50, average age = 29 years) of six educational establishments of secondary and higher vocational education in Ekaterinburg. According to the results of the survey of the psychological safety of the educational environment, we can say that teachers have a greater positive attitude to the educational environment, they are fairly satisfied with relationships with other teachers and students, and they feel secure and safe in the educational environment. Based on the results of the correlation analysis, we can conclude that the factors affecting the operation of defensive and more coping strategies in this sample of teachers are: professional development and self-development, emotional satisfaction with the educational environment, safety of the environment, interpersonal relations in the educational environment.

**Постановка проблемы  
и обоснование актуальности**

Педагог является неотъемлемым субъектом образовательной среды, непосредственно участвует в ее формировании, соответственно, его личность, деятельность, а также способы взаимодействия со

средой должны быть безопасны. Безопасная педагогическая деятельность — это деятельность, в ходе которой педагог использует такие технологии и способы взаимодействия с другими участниками образовательного процесса, которые исключают психологическое насилие над личностью,

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта «Внешние и внутренние факторы безопасности защитного и совладающего поведения личности в образовательной среде», проект № 16-36-01057-ОГН

© Никифорова Д. М., 2019

обеспечивается интеллектуальная, духовная, национально-этническая и физическая безопасность участников педагогического взаимодействия [5, с. 147]. Реализовывать безопасную педагогическую деятельность педагог может только в том случае, если он обладает психологическим здоровьем. Под психологическим здоровьем понимается оптимальное функционирование всех психических структур, необходимых для текущей жизнедеятельности. Психологически здоровый человек открыт к сотрудничеству, защищен от ударов жизни и вооружен необходимым инструментарием, чтобы справляться с жизненными вызовами [15]. Понимание важности психологического здоровья педагогов находит отражение в научных исследованиях М. А. Мокаевой (2010); Р. М. Хусаиновой и Р. М. Хусаинова (2012); Т. Г. Глухой (2003); В. В. Ермакова (2016) и др. Психологическое здоровье педагога может поддерживаться в безопасной образовательной среде, а может нарушаться в небезопасной среде образовательного учреждения. Безопасная образовательная среда — состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии всех субъектов образовательного процесса, способствующее удовлетворению их потребностей в лично-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [2, с. 12]. И. А. Баевой установлена связь психического здоровья педагогов и показателей психологической безопасности образовательной среды [1].

Одним из важных компонентов психологического здоровья педагога в образовательной среде является защитное и совладающее поведение. Оно обуславливает восприятие ситуаций и событий, их оценку, влияя на эмоциональную сферу и эмоциональное благополучие, определяя его состояние и регулируя его [10, с. 4]. Р. М. Хусаинова также рассматривает совладающее поведение как один из критериев психологического здоровья педагога, помогающее ему справиться со стрессорами профессиональной жизни [14]. Е. С. Старченкова с соавторами в своей работе подтверждает, что поддержанию здоровья преподавателя высшей школы способствуют конструктивные копинг-стратегии, такие как проактивное совладание, стратегическое планирование, превентивное совладание, рефлексивное совладание, проблемно-ориентированное совладание и др. [13].

Вопрос защитного и совладающего поведения педагогов в разных аспектах изучается в отечественных исследованиях. Б. А. Гунзунова определяет защитно-

совладающее поведение как целенаправленное социальное поведение педагогического работника, позволяющее справиться ему с различными трудными ситуациями в жизни, в том числе и в профессиональной деятельности, используя при этом различные психологические защиты и стратегии действий [4, с. 114]. Автор в своей работе рассматривает вопрос взаимосвязи защитно-совладающего поведения и саморегуляции педагогических работников, доказывает, что доминирование успешных конструктивных моделей совладающего поведения в профессиональной деятельности педагогов в целом образует эффективные стили саморегуляции эмоционально стрессовых состояний [4]. А. М. Первитская изучает совладающее поведение педагогов в зависимости от стажа работы и выделяет предпочитаемые копинг-стратегии для педагогов со стажем до трех лет и от четырех до десяти лет [11]. Н. О. Садовникова с соавторами исследуют защитно-совладающее поведение у педагогов инклюзивного профессионального образования. В своей работе они приходят к выводу, что защиты и копинг-стратегии, а также их структура отличается у педагогов, работающих в условиях инклюзивного колледжа [12]. Анализируя исследование, изучающие защитное и совладающее поведение, стоит отметить, что на его функционирование оказывают влияние различные факторы. Т. Л. Крюкова, основатель Костромской школы совладающего поведения, говорит, что совладание детерминруется такими факторами, как диспозиционные (личностные), динамические (ситуационные), социокультурные (экологические) и регулятивные [9]. Г. С. Корытова и Ю. А. Еремина также отмечают, что защитно-совладающее поведение формируются под рядом внешних и внутренних факторов [6]. О. В. Кружкова пишет, что использование диспозиций защитного и совладающего поведения может быть детерминировано самой стрессогенной средой и ее отдельными факторами [7]. Проводятся исследования по изучению внешних факторов психологических защит и совладающего поведения в таких направлениях, как изучение копинга и защит в семейных системах, где исследователи отводят важную роль таким внешним факторам, как структура семьи, паттерны совладающего поведения родителей, характер детско-родительских отношений, опыт взаимодействия с сиблингами (А. В. Смирнова, М. В. Сапоровская, Е. В. Куфтяк и др.); изучение психологических защит людей, чья деятельность связана с повышенным риском: сотрудники МЧС, пожарные, военные, сотрудники МВД, где внешними факторами являются

опасные условия труда (Л. Ю. Субботина, В. Ю. Рыбников, Е. Н. Ашанина и др.); изучение защит и копингов в профессиональной деятельности, где выделяют такие внешние факторы, как условия труда, режим и характер деятельности, особенности социальной среды (Н. Е. Водопьянова, А. Н. Капустина, И. А. Баева и др.). Исходя из вышеизложенного проблема исследования заключается в том, что существуют внешние факторы защитного и совладающего поведения педагогов (условия труда, характер деятельности, защищенность от угроз и др.), которые оказывают влияние на его срабатывание, но этот вопрос остается мало исследован в рамках образовательной среды. Целью работы является изучение внешних факторов защитного и совладающего поведения педагогов образовательной среде.

### Методы и методики исследования

Для изучения защитного и совладающего поведения педагогов были использованы методики: опросник «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика [8]; опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолл в адаптации Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой; опросник «Преодоление трудных жизненных ситуаций» В. Янке и Г. Эрдманна в адаптации Н. Е. Водопьяновой [3]. Для диагностики безопасности образовательной среды применялась анкета «Психологическая безопасность образовательного учреждения» И. А. Баевой [1].

В исследовании участвовали педагоги (n=50, средний возраст=29 лет) шести учебных заведений среднего и высшего профессионального образования г. Екатеринбурга. Математико-статистическая обработка данных проводилась с использованием программы IBM SPSS Statistics 22. Применялись методы описательной статистики и корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмена).

### Описание полученных результатов

Проанализируем результаты анкетирования педагогов по методике «Психологическая безопасность образовательного учреждения» И. А. Баевой. 60% педагогов нравятся работа в данном образовательном учреждении, 40% затруднились с ответом, при этом 50% ответили, что планируют в ближайшее время перейти на другое место работы. Возможно, это связано с тем, что выборка педагогов довольно молодая, средний возраст — 29 лет, и они до сих пор находятся в профессиональном поиске. 100% педагогов ответили, что работа в их образовательном учреждении требует постоянного совершенствования профессионального мастерства. У 86% респондентов работа вызы-

вает чаще хорошее настроение. Педагоги отметили пять наиболее важных для них характеристик образовательной среды, среди которых: взаимоотношения с педагогами — 96% респондентов, взаимоотношения с учащимися — 90%, эмоциональный комфорт — 76%, возможность проявлять инициативу, активность — 50%, сохранение личного достоинства — 46%. Вернулись бы на свое место работы после временного перерыва 56% педагогов. 75% педагогов чувствуют себя в безопасности, находясь в стенах своего образовательного учреждения. Следующие вопросы касаются чувства защищенности педагогов в образовательной среде от различных угроз. Для облегчения восприятия представим их в таблице 1. Из таблицы видно, что большая часть показателей защищенности выражена на среднем уровне. На высоком уровне находится защищенность от публичного унижения учеников, от угроз учеников, обидного обзывания учениками, от того, что заставят делать что-либо против вашего желания ученики и от неуважительного отношения учеников, а также от угроз коллег и администрации. Единственный показатель, выраженный на уровне ниже среднего, — это защищенность от игнорирования коллегами. По результатам оценки защищенности видно, что более защищенно педагоги чувствуют себя от различных угроз со стороны учеников, а от игнорирования коллегами защищены в меньшей степени.

Стиль работы своего коллектива педагоги охарактеризовали следующим образом: работать нужно так, как работают в нашем коллективе — 52% респондентов, работать нужно лучше, чем работают в нашем коллективе — 44% педагогов, то есть половина преподавателей не удовлетворена стилем деятельности своего коллектива. Работа в данном учреждении дает возможность профессиональной самореализации и развития 84% педагогов. На вопрос об удовлетворенности состоянием кабинетов и аудиторий, их дизайном, внешним состоянием, комфортом, красотой 54% педагогов ответили, что они, пожалуй, удовлетворены, а 32% ответили, что, пожалуй, не удовлетворены. Комфортной психологической атмосферы учебного заведения является для 78% педагогов, 8% респондентов ответили, что психологическая атмосфера для них, пожалуй, некомфортна. В целом, по результатам анкетирования педагогов по вопросу психологической безопасности образовательной среды, можно сказать, что преподаватели в большей степени имеют позитивное отношение к образовательной среде, достаточно удовлетворены взаимоотношениями с другими педагогами и учащимися, чувствуют себя защищенно и безопасно в образовательной среде.

## Уровни защищенности педагогов в образовательной среде

Показатели психологической защищенности	Очень высокий 4.2-5 баллов	Высокий 3.4-4.1 баллов	Средний 2.6-3.3 баллов	Ниже среднего 1.8-2.5 баллов	Низкий 1-1.7 баллов
<b>1. От публичного унижения</b>					
а) учениками		3.62			
б) коллегами			2.72		
в) администрацией			2.68		
<b>2. От оскорбления</b>					
а) учениками			3.3		
б) коллегами			2.86		
в) администрацией			2.86		
<b>3. От высмеивания</b>					
а) учениками			3.24		
б) коллегами			3.04		
в) администрацией			3.36		
<b>4. От угроз</b>					
а) учеников		3.52			
б) коллег		3.6			
в) администрации		3.4			
<b>5. От обидного обзывания</b>					
а) учениками		3.52			
б) коллегами			3.1		
в) администрацией			3.28		
<b>6. От того, что заставят делать что-либо против Вашего желания</b>					
а) ученики		3.64			
б) коллеги			3.38		
в) администрация			3.06		
<b>7. От игнорирования</b>					
а) учениками			2.66		
б) коллегами				2.46	
в) администрацией			2.64		
<b>8. От неуважительного отношения</b>					
а) учеников		3.46			
б) коллег			2.92		
в) администрации			3.14		
<b>9. От недоброжелательного отношения</b>					
а) учеников			3.16		
б) коллег			3.18		
в) администрации			3.16		

Проанализируем корреляционные связи между психологическими защитами, копинг-стратегиями и показателями психологической безопасности образовательной среды. Обнаружена положительная корреляционная связь между тем, что работа в образовательном учреждении требует от педагога постоянного совершенствования профессионального мастерства, и копинг-стратегией «поиск социальной поддержки» ( $r = 0,285$ ;  $p \leq 0,05$ ), что логично, так как

профессиональное мастерство педагога напрямую связано с умением взаимодействовать с другими людьми.

Положительные корреляционные связи установлены между настроением, которое вызывает выполняемая работа, и следующими копинг-стратегиями: снижение значимости стрессовой ситуации ( $r = 0,333$ ;  $p \leq 0,05$ ), позитивной самомотивацией ( $r = 0,279$ ;  $p \leq 0,05$ ), бегством от стрессовой ситуации ( $r = 0,294$ ;  $p \leq 0,05$ ), таким обра-



зом, можно предположить, что чем положительнее настроение вызывает работа у педагога, тем легче он относится к стрессовой ситуации и считает возможным ее решить.

Положительные связи существуют между чувством безопасности в образовательной среде и рационализацией ( $p = 0,307$ ;  $p \leq 0,05$ ), вступлением в социальный контакт ( $p = 0,304$ ;  $p \leq 0,05$ ), и отрицательные связи с непрямими действиями ( $p = -0,279$ ;  $p \leq 0,05$ ) и асоциальными действиями ( $p = -0,507$ ;  $p \leq 0,01$ ). Можно предположить, что эти взаимосвязи говорят о том, что чем безопаснее себя чувствует педагог, тем больше у него возможностей рационализировать и объяснять свои действия, обращаться за помощью к другим, организовывать совместную деятельность для решения проблемы, при этом он меньше манипулирует и чаще действует по принятым правилам.

Обнаружены отрицательные корреляционные связи между тем, что работа дает педагогу возможности для саморазвития и копинг-стратегиями социальной замкнутости ( $p = -0,305$ ;  $p \leq 0,05$ ) и жалости к себе ( $p = -0,323$ ;  $p \leq 0,05$ ). Можно предположить, что чем активнее педагог занимается своим развитием, тем меньше возможности и желания жалости к себе, а также дистанцированию от других у него остается.

Отрицательная связь существует между комфортной психологической атмосферой учебного заведения и стратегией беспомощности ( $p = -0,323$ ;  $p \leq 0,05$ ), предполагаем, чем психологически комфортнее педагогу в среде, тем реже в стрессовых ситуациях он опускает руки и сдается, признавая свое бессилие.

Обсудим корреляционные связи пяти наиболее важных для педагогов характеристик образовательной среды, которые были представлены выше. Удовлетворенность взаимоотношениями с коллегами положительно коррелирует с рационализацией ( $p = 0,304$ ;  $p \leq 0,05$ ) и отрицательно связана с асоциальными действиями ( $p = -0,302$ ;  $p \leq 0,05$ ) и социальной замкнутостью ( $p = -0,287$ ;  $p \leq 0,05$ ), можно предположить, что если педагог удовлетворен отношениями с коллегами, то он живет и работает по нормам, принятым в организации и менее замкнут. Сохранение личного достоинства педагога положительно коррелирует с психомышечной релаксацией ( $p = 0,300$ ;  $p \leq 0,05$ ), возможно предположить, что если

педагог чувствует себя достойно в организации, то и отдыхать, расслабляться ему будет легче. Возможность проявлять инициативу, активность положительно связаны с осторожными действиями ( $p = 0,306$ ;  $p \leq 0,05$ ) и отрицательно связаны с замещением (методика ПТЖС) ( $p = -0,323$ ;  $p \leq 0,05$ ), предположим, что это можно объяснить тем, что часто педагоги придерживаются принципа «инициатива наказуема», с одной стороны, важно проявлять активность в деятельности, а с другой — придется много работать и даже не позволено дать себе отдых, сделать что-то приятное для себя. Исходя из полученных результатов корреляционного анализа, можно сделать вывод, что факторами, влияющими на срабатывание защитных и в большей степени совладающих стратегий в данной выборке педагогов являются: возможности профессионального совершенствования и саморазвития, эмоциональная удовлетворенность образовательной средой, безопасность среды, межличностные отношения в образовательной среде.

#### Выводы исследования

Анкетирование педагогов по вопросу психологической безопасности образовательной среды показало, что преподаватели в большей степени имеют позитивное отношение к образовательной среде, достаточно удовлетворены взаимоотношениями с другими педагогами и учащимися, чувствуют себя защищенно и безопасно в образовательной среде. Это позволяет сохранять психологическое здоровье педагогов и создает условия для их дальнейшего личного и профессионального развития.

По результатам корреляционного анализа, факторами, влияющими на срабатывание защитных и в большей степени совладающих стратегий в данной выборке педагогов, являются: возможности профессионального совершенствования и саморазвития, эмоциональная удовлетворенность образовательной средой, безопасность среды, межличностные отношения в образовательной среде.

Изучение внешних факторов, влияющих на срабатывание защитного и совладающего поведения, позволит разработать практические инструменты, направленные на их коррекцию, для оптимизации защитного и совладающего поведения педагогов в образовательной среде.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Баева И. А. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении / под ред. И. А. Боевой. — СПб. : Речь, 2006. — 288 с.
2. Баева И. А., Семикин В. В. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2005. — № 12. — С. 7-19.
3. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. — СПб. : Питер, 2009. — 336 с.
4. Гунзунова Б. А., Гунзунов Б. А. Регуляторные аспекты защитно-совладающего поведения педагогов // Вестник БГУ. — 2017. — № 7. — С. 114-120.

5. Коджаспиров А. Ю., Коджаспирова Г. М. Психолого-педагогическая безопасность образовательной среды детских учреждений. Курс лекций : учеб. пособие. — М. : Проспект, 2017. — 464 с.
6. Кoryтoвa Г. С., Epeминa Ю. A. Зaщитнo-сoвлaдaющee пoвeдeниe: рeтpocпeктивнaя рeкoнcтpукция пoнятия // Вeстник ТГПУ. — 2015. — № 3 (156). — С. 42-47.
7. Кpужкoвa O. B. Зaщитнoe и cовлaдaющee пoвeдeниe житeлeй в ycлoвияx cтpeccогeннoй гopoдcкoй cpeды // Психология стресса и совладающего поведения : мат-лы IV Междунар. науч.-практ. конф. (г. Кострома, 2013 г.) : в 2 т. / отв. ред.: Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. — Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2016. — Т. 1. — С. 318-321.
8. Кpужкoвa O. B., Шaxмaтoвa O. H. Психологические защиты личности : учеб. пособие. — Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. — 153 с.
9. Кpюкoвa Т. Л. Психология совладающего поведения: современное состояние и психологические, социокультурные перспективы // Вестник КГУ. — 2013. — № 5. — С. 184-188.
10. Кyфтяк E. B., Лeбeдeв A. П., Peунoвa A. A. Стpатeгии зaщитнo-сoвлaдaющeгo пoвeдeния дeтeй в кoнтeкcтe психологического здоровья // Медицинская психология в России. — 2017. — № 1. — С. 1-14.
11. Пepвитcкaя A. M. Aнaлиз пpeдпoчитaeмыx кoпинг-cтpатeгий у пeдaгoгoв c paзным cтaжeм paбoты // Вeстник Кургaнcкoгo гocудapcтвeннoгo унивepcитeтa. — 2013. — № 4 (31). — С. 92-95.
12. Сaдoвникoвa Н. O., Сepгeeвa Т. B., Тoлcтых A. A. Иccлeдoвaниe зaщитнo-сoвлaдaющeгo пoвeдeния пeдaгoгoв инклюдивнoгo пpoфeccиoнaльнoгo oбpaзoвaния // Нaучный диaлoг. — 2017. — № 8. — С. 385-397.
13. Cтapчeнкoвa E. C., Мepeнкoвa И. B., Пoдcaдный C. A. Стpатeгии cовлaдaния c пpoфeccиoнaльным cтpeccoм у пpeпoдaвaтeлeй выcшeй шкoлы в кoнтeкcтe пpoфeccиoнaльнoгo здopoвья // Психология стресса и совладающего поведения : мат-алы III Междунар. науч.-практ. конф. (г. Кострома, 26-28 сентября 2013 г.) : в 2 т. / отв. ред.: Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтык, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. — Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2013. — Т. 1. — С. 129-131.
14. Хycaинoвa P. M. Cовлaдaющee пoвeдeниe кaк oснoвa психологического здоровья педагога // Психология стресса и совладающего поведения : мат-алы III Междунар. науч.-практ. конф. (г. Кострома, 26-28 сентября 2013 г.) : в 2 т. / отв. ред.: Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтык, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. — Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2013. — Т. 1. — С. 152-154.
15. www.psychologos.ru [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.psychologos.ru/articles/view/psihologicheskoe-zdorove> (дaтa oбpaщeния: 09.12.2018).

#### REFERENCES

1. Baeva I. A. Obespechenie psikhologicheskoy bezopasnosti v obrazovatel'nom uchrezhdenii / pod red. I. A. Baevoy. — SPb. : Rech', 2006. — 288 s.
2. Baeva I. A., Semikin V. V. Bezopasnost' obrazovatel'noy sredy, psikhologicheskaya kul'tura i psikhicheskoe zdorov'e shkol'nikov // Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena. — 2005. — № 12. — С. 7-19.
3. Vodop'yanova N. E. Psikhodiagnostika stressa. — SPb. : Piter, 2009. — 336 s.
4. Gunzunov B. A., Gunzunov B. A. Reguljatornye aspekty zashchitno-sovkladayushchego povedeniya pedagogov // Vestnik BGU. — 2017. — № 7. — С. 114-120.
5. Kodzhaspirov A. Yu., Kodzhaspirova G. M. Psikhologo-pedagogicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noy sredy detskikh uchrezhdeniy. Kurs lektsiy : ucheb. posobie. — M. : Prospekt, 2017. — 464 s.
6. Korytova G. S., Eremina Yu. A. Zashchitno-sovkladayushchee povedenie: retrospektivnaya rekonstruktsiya ponyatiya // Vestnik TGPU. — 2015. — № 3 (156). — С. 42-47.
7. Kruzhkova O. V. Zashchitnoe i sovladayushchee povedenie zhiteley v usloviyakh stressogennoy gorodskoy sredy // Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya : mat-ly IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Kostroma, 2013 g.) : v 2 t. / отв. red.: Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. — Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2016. — Т. 1. — С. 318-321.
8. Kruzhkova O. V., Shakhmatova O. N. Psikhologicheskie zashchity lichnosti : ucheb. posobie. — Ekaterinburg : Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2006. — 153 s.
9. Kryukova T. L. Psikhologiya sovladayushchego povedeniya: sovremennoe sostoyanie i psikhologicheskie, sotsiokul'turnye perspektivy // Vestnik KGU. — 2013. — № 5. — С. 184-188.
10. Kuftyak E. V., Lebedev A. P., Reunova A. A. Strategii zashchitno-sovkladayushchego povedeniya detey v kontekste psikhologicheskogo zdorov'ya // Meditsinskaya psikhologiya v Rossii. — 2017. — № 1. — С. 1-14.
11. Pervitskaya A. M. Analiz predpochitaemykh koping-strategiy u pedagogov s raznym stazhem raboty // Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2013. — № 4 (31). — С. 92-95.
12. Sadovnikova N. O., Sergeeva T. B., Tolstykh A. A. Issledovanie zashchitno-sovkladayushchego povedeniya pedagogov inkluzivnogo professional'nogo obrazovaniya // Nauchnyy dialog. — 2017. — № 8. — С. 385-397.
13. Starchenkova E. S., Merenkova I. V., Podsadnyy S. A. Strategii sovladaniya s professional'nyim stressom u prepodavateley vysshey shkoly v kontekste professional'nogo zdorov'ya // Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya : mat-aly III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Kostroma, 26-28 sentyabrya 2013 g.) : v 2 t. / отв. red.: Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтык, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. — Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2013. — Т. 1. — С. 129-131.
14. Khusainova R. M. Sovladayushchee povedenie kak osnova psikhologicheskogo zdorov'ya pedagoga // Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya : mat-aly III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Kostroma, 26-28 sentyabrya 2013 g.) : v 2 t. / отв. red.: Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтык, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. — Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2013. — Т. 1. — С. 152-154.
15. www.psychologos.ru [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://www.psychologos.ru/articles/view/psihologicheskoe-zdorove> (data obrashcheniya: 09.12.2018).

**Смирнов Александр Васильевич,**

доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и конфликтологии, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: k-66756@planet-a.ru

**ТРУДОГОЛИЯ И ЕЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СИМПТОМОКОМПЛЕКС  
У ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** педагогическая деятельность; педагогические работники; аддикции; аддиктивное поведение; трудоголия.

**АННОТАЦИЯ.** В статье описывается симптоматика и формы трудоголии как аддиктивной формы поведения у педагогических работников средней и высшей школы. Рассматриваются причины устойчивости аддиктивных паттернов поведения, личностных и социальных деформаций трудоголика. Анализ выделенных автором психологических симптомокомплексов женщин и мужчин трудоголиков показывает, какие психологические аспекты развития аддиктивной индивидуальности являются максимально напряженными и проблемными, какие являются относительно нейтральными, а какие — вполне позитивно развитыми, чтобы способствовать (или препятствовать) продуктивной социальной включенности. Используя эти аспекты, можно варьировать стратегию и тактику психотерапии с учетом индивидуальных особенностей аддикта. Полученные симптомокомплексы позволяют составлять своеобразную «дорожную карту» психокоррекции или психотерапии. Качественные различия между мужчинами и женщинами определяются преимущественно в области контроля за поведением (регуляторный компонент); степени социальной включенности (интенциональный компонент); переносимости культурного давления (суффициарный компонент); соблюдения социальных норм и границ поведения (когнитивный компонент).

**Smirnov Alexander Vasilievich,**

Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of General Psychology and Conflictology, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**WORKAHOLISM AND ITS PSYCHOLOGICAL SYMPTOMOCOMPLEX AT PEDAGOGICAL WORKERS**

**KEYWORDS:** pedagogical activity; teaching staff; addictions; addictive behavior; workaholic.

**ABSTRACT.** The article describes the symptoms and forms of workaholism, as an addictive form of behavior among teachers of secondary and higher education. The reasons for the stability of addictive behavior patterns, personal and social deformations of a workaholic are considered. An analysis of the psychological symptomocomplexes of women and men of workaholics, identified by the author, shows which psychological aspects of the development of addictive personality are as intense and problematic as possible, which are relatively neutral, and which are quite developed to promote productive social inclusion. Using these aspects, you can vary the strategy and tactics of psychotherapy, taking into account the individual characteristics of the addict. The resulting symptom complexes make it possible to create a kind of “road map” of psychocorrection or psychotherapy. The qualitative differences between men and women are mainly determined in the field of behavior control (regulatory component); degree of social inclusion (intentional component); tolerance of cultural pressure (the suffixed component); compliance with social norms and boundaries of behavior (cognitive component).

Еще в 2014 г. утверждение о том, что трудоголия — форма патологического зависимого поведения, вызывало большую полемику [10]. Однако сегодня она однозначно рассматривается как одна из разновидностей поведенческих (нехимических) аддикций [12]. Проводимые нами исследования проявили достаточно высокий уровень корреляции между проявлениями симптомокомплекса трудоголии и социально-профессиональным статусом педагога (преподавателя школы и вуза) ( $r = 0,55 \div 0,62$ , при  $p < 0,002$ ). Это побудило к изучению проявлений феномена трудоголии у педагогических работников.

**Признаки наличия трудоголии**

Трудоголия имеет те же симптомы, что и иные формы зависимостей, однако по-

скольку проявления признаков бывают социально одобряемыми, они не воспринимаются как тревожные сигналы и патологическое расстройство поведения не рассматривается как угрожающее вплоть до появления очевидных негативных последствий трудоголии, например, инфаркта, инсульта, распада семьи, начала стойкого бытового пьянства. Тем не менее, четкие признаки, ограничивающие увлеченность работой или интенсивную работу от патологической трудоголии, существуют.

**1. Тяга и рецидивность** — повторяющаяся импульсивно возникающая тяга к реализации аддиктивного поведения и неспособность от него отказаться, ограничить его объем или интенсивность, повторяющаяся импульсивная потеря контроля над своим аддиктивным поведением.

В реальности это проявляется в импульсивно возникающей тяге к работе, выполняемой с гораздо большим рвением, тщательностью, интенсивностью, чем того требуют цели, задачи деятельности или требования организации [15, с. 742-743; 17, с. 8]. У педагогов это может проявляться, например, в стремлении к бесконечному размножению и совершенствованию различных измерительных, проверочных, контрольных материалов и заданий. В конечном редактировании, ради улучшения, статей или иных публикаций, отчетностей и т.п. То же самое можно сказать и про спонтанно возникающее желание совершенствовать материал лекций или уроков. Особенно это проявляется, например, в тех вузах, где лекционный материал раздается на руки студентам или поступает в открытый доступ.

**2. Повышение толерантности** — необходимость постепенного увеличения частоты, продолжительности, объема, интенсивности, экстремальности аддиктивного поведения для достижения желаемого эффекта (удовольствия) в связи с повышением толерантности — понижением чувствительности к стимуляции в прежних объемах, что связано с работой, до определенного момента, адаптивных механизмов организма.

В реальности это проявляется в потере контроля над объемом работы и временем, проводимым за работой [15, с. 742-743; 17, с. 8]. У педагогов это проявляется в нарастании многозадачности деятельности, набираемости множества мелких заданий и поручений, которые растут как снежный ком, а выполнение их отодвигается до того момента, пока их срочно не нужно исполнить в условиях жесткого дефицита времени. Особенно остро этот признак, как показала практика, может проявляться во время разного рода аттестаций и аккредитаций учебных заведений. Нам известны отнюдь не единичные случаи, когда ради исправления и «шлифовки» отчетной документации педагоги проводили за этим занятием от 12-ти до 18-ти часов подряд и повторным выходом на работу на следующие сутки после короткого перерыва — не трудоволик на такие «подвиги» в условиях мирного времени не пойдет!

**3. Систематическое продолжение аддиктивного поведения**, несмотря на явные и однозначно пагубные последствия для здоровья, социальной, личной жизни, социального статуса и профессиональной деятельности аддикта, бюджета, семьи, ближнего и более широкого социального окружения. Возникновение беспокойства, тревоги, раздражительности или агрессивности при срыве возможности реализации аддиктивно-

го поведения или при возникновении препятствий к его осуществлению. Данный симптом присутствует при всех видах аддиктивного поведения [6, с. 70-71; 10; 11; 15, с. 742-743; 16, с. 122, 148-149; 17, с. 8; 19].

**4. Прогрессиентность развития** — постоянное желание или предпринимание безуспешных попыток снизить объем и интенсивность аддиктивного поведения или даже прекратить его реализацию, особенно после эпизодов, нанесших явный ущерб аддикту, отрицательно сказавшихся на его здоровье, либо после возможности наблюдать последствия аддикции на чужом примере. Чередование стойкого и продолжительного аддиктивного поведения с периодами усиленного контроля над ним или даже полным отказом от его реализации, но с последующим неизбежным срывом на новый виток более интенсивного и более экстремального аддиктивно поведения для достижения желаемого эффекта. Данный симптом также присутствует при всех видах аддиктивного поведения [6, с. 70-71; 10; 11; 15, с. 742-743; 16, с. 122, 148-149; 17, с. 8]. При трудоголии у педагогических работников этот признак может проявляться в декларативных заявлениях, например, «Больше никогда себя так мучить не буду...», или «В следующий раз обязательно откажусь...», или «Больше на уговоры не поведу...» и т.п. Публичные протестные выступления и возмущения, но «после драки» также являются формой проявления этого симптома у педагогов. Другой формой могут служить симультантные попытки заняться «тайм-менеджментом», соблюдать нормированность работы и отдыха. Предпринимаются частые, но тщетные попытки оптимизации труда или снижения его качества с целью уменьшения нагрузки, возможен и произвольный отказ от подготовки уроков или лекций, а равно проверки работ школьников и студентов в ночное время, прекращение консультаций «горедипломников» после окончания рабочего дня и так далее и тому подобное. Однако через непродолжительное время «все возвратится на круги своя»!

**5. Наличие абстинентного синдрома** — появление соматовегетативных, неврологических, психических (!) и когнитивных нарушений через сравнительно короткие промежутки времени после очередного эпизода аддиктивного поведения или после его вынужденного прекращения, или невозможности реализации, с непреодолимым желанием снова реализовать его, которые купируются повторным эпизодом аддиктивного поведения [1, с. 26-31]. Часто характеризуется сверхактивностью физиологических функций, которые были подав-

лены препаратом, или функций, которые стимулировались объектом зависимости или аддиктивной деятельностью.

**При трудовоголи** абстинентный синдром схож симптоматически с абстинентным синдромом при гэмблинге — возникновении психологического дискомфорта, раздражения, беспокойства, развивающиеся при невозможности осуществлять работу с непреодолимым желанием снова приступить к работе. Педагоги здесь не исключение. Это сопровождается головной болью, нарушением сна, беспокойством, сниженным настроением, нарушением концентрации внимания. Однако у педагогических работников к этому добавляется ощущение неспособности чувствовать полноту и высокое качество жизни без постоянной занятости своим делом. Педагоги, не занимаясь своей культуросозидательной деятельностью, переживают чувство изолированности [15, с. 742-743; 17, с. 8].

**6. Сверхзначимость получения удовольствия от аддиктивного поведения. Преувеличенная личностная значимость аддиктивного поведения.** Аддикт уверен, что реализация аддиктивного поведения значимо продвигает его вперед в личных достижениях, личностном развитии и развивает его способности (физические, ментальные, духовные). В связи с этим большая часть времени в период бодрствования затрачивается на поиски возможности реализации аддиктивного поведения. Осуществляется резервирование под него времени. Работа становится единственным значимым видом активности человека, определяющим все его мысли, чувства и поведение в ущерб всем остальным сторонам жизни. Аддикт получает удовольствие от процесса работы, объемов производимой работы, собственной работоспособности. Достижения в работе воспринимаются как показатели собственной значимости [14, с. 21-23; 15, с. 742-743; 17, с. 8]. Это в полной мере относится и к педагогическим работникам.

**7. Отрицание других источников получения удовольствия** кроме того, которое достигается посредством аддиктивного поведения. Получение физического или (и) субъективного психологического удовольствия от аддиктивной деятельности. Данный симптом присутствует во всех рассматриваемых формах аддиктивного поведения [10; 11]. Например, предпочтение составления расписания уроков на следующую неделю или разработке сценария праздника посещению кафе или кинотеатра с коллегами. Удовольствие, чаще психологическое, достигается за счет рефлексии и осознания «значимости трудовых свершений» и связанной с ними

собственной уникальности и социальной значимости — фактически маскированный нарциссизм и нарциссические переживания — «...и тут он замер, с восторгом глядясь в свои достижения...».

**8. Пренебрежение важными делами ради реализации аддиктивного поведения,** например, продолжение «трудных будней» в праздничные и выходные дни, игнорируя необходимость теплых эмоциональных контактов с собственными детьми, так часто отрывающих трудовоголика от «нужной и важной» работы.

**9. Совмещение аддиктивного поведения** или его осуществление в ситуациях, требующих максимальной собранности, сопряженных с риском для жизни или требующих принятия ответственных решений, например, попытки продолжить работу при опасно высоком (низком) артериальном давлении.

**10. Использование аддиктивного поведения как копинг-стратегии** — уйти в работу от проблем [6, с. 66-68; 19].

Три последних симптома присутствуют во всех рассматриваемых формах аддиктивного поведения.

Эти десять перечисленных симптомов присутствуют при всех рассматриваемых формах аддиктивного поведения, разница в проявлениях зависит лишь от объекта зависимости (вещество, деятельность, отношения). Первые четыре симптома рассматриваются как наиболее значимые. О наличии, например, трудовоголии можно говорить уже тогда, когда три любых из десяти признаков проявляются в течение месяца.

Степень и тяжесть трудовоголии находятся в зависимости от числа и глубины нарушений, которые несет с собой аддиктивное поведение. Обычно выделяют следующий перечень нарушений:

1. Наличие личностных нарушений.
2. Наличие нарушений социальной адаптации.
3. Нарушения отношений с окружающими.
4. Нарушения профессиональной деятельности.
5. Продолжение трудовоголии несмотря на пагубные последствия.

6. Реализация трудовоголии в ситуациях, требующих максимальной собранности, сопряженных с риском для жизни и здоровья.

Если отмечается одно или два нарушения, но при этом сохраняются социальная адаптация и профессиональная деятельность, говорят о легкой форме аддикции.

Если отмечаются три нарушения, наряду с нарушениями социальной адаптации и профессиональной деятельности, говорят о средней степени зависимости.

Если насчитывается более трех нарушений, наряду с нарушениями социальной адаптации и профессиональной деятельности, говорят о тяжелой степени зависимости [2, с. 150-153].

### **Формы проявления трудоголии, личностные и социальные деформации трудоголика**

В настоящее время можно выделить четыре часто встречающиеся формы проявления трудоголии:

1. Стремление к постоянному совершенствованию достижений и результатов профессиональной деятельности, бесконечное совершенствование и без того хороших результатов работы.

2. Стремление продолжать работу вне рабочего времени.

3. Предпочтение работы праздничным и дружеским вечеринкам.

4. Постоянная сосредоточенность на своей работе в ущерб всем остальным сторонам жизни.

Трудоголия, как и любая аддикция, сопровождается характерными личностными и социальными медленными, но прогрессивными изменениями, которые затрагивают, прежде всего, эмоционально-волевую сферу трудоголика. Маскированное нарциссическое стремление к постоянному успеху в работе и связанному с ним одобрением со стороны окружающих всегда сопровождается страхом «прослыть некомпетентным», «оказаться хуже других». Этот страх питает чувство тревоги, которое не покидает трудоголика ни во время работы, ни в минуты неполноценного и короткого отдыха. Подобная фиксация ведет к постепенному отчуждению «бойца трудового фронта» от сфер жизни, не связанных непосредственно с работой (семья, друзья, дети) и замыканию аддикта в круге собственных «профессиональных» переживаний. Трудоголик начинает избегать ситуаций, сопряженных с эмоциональностью, в том числе и отношений с коллегами — они воспринимаются как тягостные, требующие слишком больших энергетических затрат. Его активность сводится к бесконечному совершенствованию результатов своей работы, которая становится непродуктивной, но от которой аддикт не в состоянии отступить. Аффективная агрессия является результатом не только этого замкнутого круга, но и невозможности получить позитивный эмоциональный отклик на свою работу, как из-за ее нерезультативности, так и из-за собственного эмоционального оскудения аддикта [3; 4].

Традиционными последствиями трудоголии бывают остеохондроз, инфаркты и инсульты, патологии костно-мышечной системы.

### **Этиологические концепции трудоголии**

В настоящее время в отношении этиологических аспектов трудоголии существует незначительное количество точек зрения. Так в **персонологическом направлении** в рамках так называемой «теории самодетерминации» (Self-Determination Theory) Илона Бик и коллеги [13, с. 46-47] указывают, что для трудоголиков характерна «мотивационная пятерка» отношения к своей работе, которая обеспечивает аддикту чувство удовлетворения от жизни, но негативным последствием этого мотивационного круга является именно трудоголия.

Первым фактором выступает неспособность чувствовать полноту жизни, социальную стабильность и безопасность без чувства принятия себя со стороны группы.

Вторым фактором является то обстоятельство, что указанное чувство принятости связано с постоянной нуждой в получении похвалы и одобрения своего поведения или результатов деятельности со стороны других.

Третий фактор — внутренняя мотивированность аддикта на высокую результативность своего труда (он действительно получает от него удовольствие), поскольку связывает эту результативность с ожидаемым одобрением, которое означает для него принятие со стороны других, а значит и достижение социальной устойчивости и адаптивности. Поведенчески это выражается в стремлении достигать точного соответствия своего поведения и деятельности социальным стандартам и правилам той организации, в которой он трудится, и демонстрировать еще большее рвение и результативность, чем остальные работники. Потребность в принятости подменяется стремлением к высокой результативности своей деятельности с подспудным ожиданием похвалы и одобрения.

В результате формируется замкнутый мотивационный круг, когда социальная дезадаптированность, точнее, чувство неспособности ее достичь, заменяется каторжным трудом как проявлением верности социуму и своей социальной нормативности [13, с. 47-48; 17, с. 9].

**В рамках глубинно-психологического направления** эта эмоционально-когнитивная модель трудоголии не только находит частичное подтверждение, но и дополняется рядом новых моментов. В соответствии с концепцией глубинных побуждений Л. Зонди, трудоголия является не только результатом психологической защиты от социальной неустойчивости, но и механизмом социализации агрессии и инфлятивных притязаний [8; 18].

**Психологические  
симптомокомплексы «Трудоголики»**

В ходе изучения аддиктивного поведения [11] данные эмпирических исследований были подвергнуты процедуре факторизации. Индивидуальные факторные оценки испытуемых, полученные при выделении факторных структур [7] у мужчин и женщин,

позволили получить симптомокомплексы трудоголиков.

Сравнение мужчин и женщин трудоголиков показало отсутствие различий в количественной выраженности компонентов, но выявило предпочтение следующих полюсов в рамках факторной структуры аддиктивной индивидуальности (см. таблицы 1 и 2).

Таблица 1

**Симптомокомплекс мужчин трудоголиков**

Компоненты	Положительный полюс	Отрицательный полюс
Регуляторный	Самоконтроль поведения	
Реляционный	Конфликт со средой из-за эгоизма на почве дефицита любви	
Интенциональный	Социальная включенность	
Суффициарный	Принятие давления	
Коммуникативный	Конформность	
Аффективный	Эйфория	
Когнитивный	Соблюдение границ и норм	

Таблица 2

**Симптомокомплекс женщин трудоголиков**

Компоненты	Положительный полюс	Отрицательный полюс
Регуляторный	Ведомость поведения	
Реляционный	Конфликт со средой из-за предвзятого отношения к другим	
Интенциональный		Социальная включенность
Суффициарный	Принятие давления за счет механизмов замещения и интеллектуализации	
Коммуникативный	Конформность	
Аффективный		Эйфория
Когнитивный		Преодоление границ и норм

Мы видим, что мужчины и женщины — трудоголики качественно отличаются по регуляторному и когнитивному компонентам. Мужчины контролируют свое поведение, поведение женщин остается ведомым, зависимым от внешних стимулов. Для женщин более характерно нарушение социальных норм и границ, в то время как мужчины стремятся их соблюдать.

Полученные симптомокомплексы представителей аддиктивной страты населения позволяют сделать несколько важных выводов.

Во-первых, полученные симптомокомплексы позволяют составлять своеобразную «дорожную карту» психокоррекции или

психотерапии. Симптомокомплексы, представленные выше, позволяют достаточно ясно видеть, какие психологические аспекты развития аддиктивной индивидуальности являются максимально напряженными и проблемными, какие являются относительно нейтральными, а какие — вполне позитивно развитыми, чтобы способствовать (или препятствовать) продуктивной социальной включенности. Используя эти аспекты, можно варьировать стратегию и тактику психотерапии с учетом индивидуальных особенностей аддикта.

Во-вторых, появляется возможность увидеть, в какую новую аддикцию может трансформироваться актуальная аддикция

при невозможности ее реализации. Это также открывает дорогу стратегиям психотерапии целых групп аддикций. К тому же, полученный результат хорошо согласуется с нашими ранее полученными данными о сочетанности аддикций [9].

В-третьих, качественные различия между мужчинами и женщинами определяются преимущественно в области контроля за поведением (регуляторный компонент); степени социальной включенности (интенциональный компонент); пере-

носимости культурного давления (суффициарный компонент); соблюдения социальных норм и границ поведения (когнитивный компонент).

В-четвертых, каждый из выделенных симптомокомплексов обладает социально-позитивными и социально-негативными проявлениями, что создает условия для оценки степени социальной включенности аддиктов. Это позволяет не только разместить все аддикции на условном континууме социальной приемлемости (опасности).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гофман А. Г. Клиническая наркология. — М. : МИКЛОШ, 2003. — 215 с.
2. Каплан Г. И. Клиническая психиатрия : в 2 т. / Г. И. Каплан, Б. Дж. Сэдок. — М. : Медицина, 2002. — Т. 1. — 672 с.
3. Короленко Ц. П. Работоголизм — респектабельная форма аддиктивного поведения // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. — 1993. — № 1. — С. 17-29.
4. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Социодинамическая психиатрия. — М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2000. — 460 с.
5. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Психосоциальная аддиктология. — Новосибирск : Олсиб, 2001. — 251 с.
6. Котляров А. В. Другие наркотики или Homo Addictus. — М. : Психотерапия, 2006. — 480 с.
7. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учеб. пособие. — СПб. : Речь, 2004. — 392 с.
8. Смирнов А. В. Екатеринбургские лекции по экспериментальной диагностике побуждений Леопольда Зонди. — Екатеринбург : Изд-во Гуманитарного ун-та, 2005. — 256 с.
9. Смирнов А. В. Эмпирическое исследование коморбидности (сочетанности) аддикций // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. — 2011. — № 3. — С. 37-44.
10. Смирнов А. В. Психология аддиктивного поведения : монография / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2014. — 379 с.
11. Смирнов А. В. Психологические особенности аддиктивного поведения у мужчин и женщин : монография / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2015. — 396 с.
12. Andreassen C. S. et al. The Relationships between Workaholism and Symptoms of Psychiatric Disorders: A Large-Scale Cross-Sectional Study [Electronic resource] // PloS one. — 2016. — Vol. 11. — № 5. — Mode of access: <https://journals.plos.org/journal.pone.0152978>.
13. Beek I., Hu Q., Schaufeli W. B., Taris W. T., Schreurs B. H. For Fun, Love, or Money: What Drives Workaholic, Engaged, and Burned-Out Employees at Work? // Applied Psychology : an International Review. — 2012. — № 61 (1). — P. 30-55.
14. Griffiths M. D. Behavioral addiction: an issue for everybody? // Journal of Workplace Learning. — 1996. — Vol. 8. — № 3. — P. 19-25.
15. Griffiths M. D. Workaholism: A 21-century addiction // The Psychologist. — 2011. — Vol. 24. — № 10. — P. 740-744.
16. Gwinnett E, Adamec C. The Encyclopedia of Addictions and Addictive Behaviors. — New-York : Facts on File Inc., 2006. — 345 p.
17. Patel A. S. A Meta-Analysis of Workaholism // A Thesis Presented To the Faculty of the Department of Psychology East Carolina University In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Arts in General Applied Psychology Industrial // Organizational Psychology Concentration by Avani S. Patel. — 2011, March. — P. 54.
18. Szondi L. Triebpathologie: Zwei Bande: 1. Elemente der exakten Triebpsychologie und Triebpsychiatrie. 2. Ich-Analyse. Die Grundlage zur Vereinigung der Tiefenpsychologie. — Bern : Hans Huber Verlag, 1952, 1956, 1977. — 543 s.
19. Zuckerman M. Sensation Seeking and Risk Behavior. — Washington : APA Edition, 2007. — 310 p.

#### REFERENCES

1. Gofman A. G. Klinicheskaya narkologiya. — M. : MIKLOSh, 2003. — 215 s.
2. Kaplan G. I. Klinicheskaya psikhatriya : v 2 t. / G. I. Kaplan, B. Dzh. Sedok. — M. : Meditsina, 2002. — Т. 1. — 672 s.
3. Korolenko Ts. P. Rabotogolizm — respektabel'naya forma addiktivnogo povedeniya // Obozrenie psikhii i meditsinskoy psikhologii. — 1993. — № 1. — S. 17-29.
4. Korolenko Ts. P., Dmitrieva N. V. Sotsiodinamicheskaya psikhatriya. — M. : Akademicheskii Proekt ; Ekaterinburg : Delovaya kniga, 2000. — 460 s.
5. Korolenko Ts. P., Dmitrieva N. V. Psikhosotsial'naya addiktologiya. — Novosibirsk : Olsib, 2001. — 251 s.
6. Kotlyarov A. V. Drugie narkotiki ili Homo Addictus. — M. : Psikhoterapiya, 2006. — 480 s.
7. Nasledov A. D. Matematicheskie metody psikhologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretatsiya dannykh : ucheb. posobie. — SPb. : Rech', 2004. — 392 s.
8. Smirnov A. V. Ekaterinburgskie lektzii po eksperimental'noy diagnostike pobuzhdeniy Leopold'a Zondi. — Ekaterinburg : Izd-vo Gumanitarnogo un-ta, 2005. — 256 s.



9. Smirnov A. V. Empiricheskoe issledovanie komorbidnosti (sochetannosti) addiktsiy // Vestnik MGOU. Seriya: Psikhologicheskie nauki. — 2011. — № 3. — S. 37-44.
10. Smirnov A. V. Psikhologiya addiktivnogo povedeniya : monografiya / Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2014. — 379 s.
11. Smirnov A. V. Psikhologicheskie osobennosti addiktivnogo povedeniya u muzhchin i zhenshchin : monografiya / Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2015. — 396 s.
12. Andreassen C. S. et al. The Relationships between Workaholism and Symptoms of Psychiatric Disorders: A Large-Scale Cross-Sectional Study [Electronic resource] // PloS one. — 2016. — Vol. 11. — № 5. — Mode of access: <https://journals.plos.org/journal.pone.0152978>.
13. Beek I., Hu Q., Schaufeli W. B., Taris W. T., Schreurs B. H. For Fun, Love, or Money: What Drives Workaholic, Engaged, and Burned-Out Employees at Work? // Applied Psychology : an International Review. — 2012. — № 61 (1). — P. 30-55.
14. Griffiths M. D. Behavioral addiction: an issue for everybody? // Journal of Workplace Learning. — 1996. — Vol. 8. — № 3. — P. 19-25.
15. Griffiths M. D. Workaholism: A 21-century addiction // The Psychologist. — 2011. — Vol. 24. — № 10. — P. 740-744.
16. Gwinnell E, Adamec C. The Encyclopedia of Addictions and Addictive Behaviors. — New-York : Facts on File Inc., 2006. — 345 p.
17. Patel A. S. A Meta-Analysis of Workaholism // A Thesis Presented To the Faculty of the Department of Psychology East Carolina University In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Arts in General Applied Psychology Industrial // Organizational Psychology Concentration by Avani S. Patel. — 2011, March. — P. 54.
18. Szondi L. Triebpathologie: Zwei Bande: 1. Elemente der exakten Triebpsychologie und Triebpsychiatrie. 2. Ich-Analyse. Die Grundlage zur Vereinigung der Tiefenpsychologie. — Bern : Hans Huber Verlag, 1952, 1956, 1977. — 543 s.
19. Zuckerman M. Sensation Seeking and Risk Behavior. — Washington : APA Edition, 2007. — 310 p.

УДК 376.356:37.018.1:364  
ББК 4490.264:С991.2

DOI 10.26170/po19-02-13  
ГРНТИ 14.29.01

Код ВАК 13.00.01

## **Гарбарук Екатерина Сергеевна,**

кандидат биологических наук, старший научный сотрудник, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет Минздрава России; 194100, г. Санкт-Петербург, ул. Литовская, 2; аудиолог, Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства; 191014, г. Санкт-Петербург, ул. Чехова, 5; e mail: kgarbaruk@mail.ru

## **Балобанова Валентина Петровна,**

руководитель Родительского клуба для семей с детьми с нарушенным слухом; специалист по ранней коммуникации, Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства; 191014, г. Санкт-Петербург, ул. Чехова, 5; e mail: v\_balobanova@mail.ru

## **Самарина Лариса Витальевна,**

директор, Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства; 191014, г. Санкт-Петербург, ул. Чехова, 5; председатель экспертного совета, Ассоциация профессионального сообщества и родительских организаций по развитию ранней помощи; 127349, г. Москва, ул. Лескова, 6; главный специалист по вопросам ранней помощи, отдел профессиональной и психологической реабилитации и абилитации, Федеральный научный центр реабилитации инвалидов им Г. А. Альбрехта Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации; 195271, г. Санкт-Петербург, ул. Бестужевская, 13; e mail: larissa@yandex.ru

## **Ермолаева Евгения Евгеньевна,**

исполнительный директор, Ассоциация профессионального сообщества и родительских организаций по развитию ранней помощи; 127349, г. Москва, ул. Лескова, 6; руководитель образовательного направления, Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства; ведущий специалист по вопросам ранней помощи, отдел профессиональной и психологической реабилитации и абилитации, Федеральный научный центр реабилитации инвалидов им Г. А. Альбрехта Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации; 195271, г. Санкт-Петербург, ул. Бестужевская, 13; e-mail: evgeniya4@yandex.ru

### **ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ РАННЕЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ И ИХ СЕМЬЯМ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** программы ранней помощи; семейно-центрированный подход; нарушения слуха; тугоухость; дети с нарушениями слуха; сурдопедагогика; семейное воспитание; ранний возраст.

**АННОТАЦИЯ.** Даже незначительные нарушения слуха ограничивают восприятие ребенком окружающих звуков. При наличии выраженной патологии слуха в раннем возрасте нарушается восприятие звуков, в том числе и речевых. Это приводит к возникновению различных трудностей: в социальной адаптации, речевой коммуникации и межличностном взаимодействии. В среднем со сниженным слухом рождается примерно 2-3 малыша из 1000. В последние несколько десятилетий произошли кардинальные изменения как в методах выявления и диагностики нарушений слуха, так и в средствах оказания помощи глухим и слабослышащим детям. В Российской Федерации начиная с 2008 г. внедрен всеобщий аудиологический скрининг новорожденных, что позволило значимо снизить возраст выявления патологии слуха. В настоящее время помощь детям раннего возраста с нарушениями слуха строится на основе четких принципов, лучших практик и научных исследований. Современные исследования показали, что при выраженном снижении слуха наиболее эффективными являются программы помощи, начатые до возраста шести месяцев. Подходы к составлению и реализации современных программ помощи базируются на принципах семейно-центрированности, междисциплинарности, функциональном подходе, на ежедневных домашних рутинных. В данной статье рассмотрены основные технологические этапы и принципы ранней помощи, организационные основы реализации ранней помощи для семей с детьми раннего возраста с нарушенным слухом. Эффективность такого рода программ подтверждается многочисленными международными исследованиями и полностью согласуется с опытом работы в Санкт-Петербургском Институте раннего вмешательства.

## **Garbaruk Ekaterina Sergeevna,**

Candidate of Biology, Senior Research Fellow, Saint Petersburg State Pediatric Medical University of the Ministry of Health of Russia; audiologist, Saint Petersburg Institute of Early Intervention, Saint Petersburg, Russia.

## **Balobanova Valentina Petrovna,**

Head of the Parent Club for Families with Hearing Impaired; Early Communication Specialist, Saint Petersburg Institute of Early Intervention, Saint Petersburg, Russia.

## **Samarina Larisa Vital'evna,**

Director, Saint Petersburg Institute of Early Intervention; Chairman of the Expert Council, Association of Professional Community and Parent Organizations for Early Care Development; Chief Specialist for Early Aid, Department of Vocational and Psychological Rehabilitation and Habilitation, Federal Research Center for Rehabilitation of Disabled Persons named after G. A. Albrecht of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation, Saint Petersburg, Russia.

Статья публикуется в рамках межрегиональной научно-практической конференции «Ранняя помощь детям и семьям: Этапы становления и перспективы развития»

**Ermolaeva Evgeniya Evgen'evna,**

Executive Director, Association of Professional Community and Parent Organizations for Early Care Development; Head of the Educational Direction, Saint Petersburg Institute of Early Intervention; Leading Specialist on Early Aid, Department of Vocational and Psychological Rehabilitation and Habilitation, Federal Research Center for Rehabilitation of Disabled Persons named after G. A. Albrecht of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation, Saint Petersburg, Russia.

**EARLY INTERVENTION PROGRAM FOR HEARING IMPAIRED CHILDREN**

**KEYWORDS:** early aid programs; family-centered approach; hearing impairment; hearing loss; hearing impaired children; surdopedagogy; family education; early age.

**ABSTRACT.** Even minor hearing impairments limit the child's perception of surrounding sounds. In the presence of severe pathology of hearing at an early age is disturbed perception of sounds, including speech. This leads to various difficulties: in social adaptation, verbal communication and interpersonal interaction. On average, approximately 2-3 babies out of 1000 are born with reduced hearing. In the past few decades, fundamental changes have occurred in both methods of detecting and diagnosing hearing impairments and in the means of helping deaf and hearing-impaired children. Since 2008, universal audiological screening of newborns has been introduced in the Russian Federation, which has significantly reduced the age of hearing pathology detection. Currently, assistance to young children with hearing impairments is based on clear principles, best practices and research. Modern studies have shown that with a pronounced decrease in hearing, the most effective are assistance programs that have been initiated before the age of six months. Approaches to the design and implementation of modern assistance programs are based on the principles of family-centeredness, interdisciplinarity, functional approach, and daily household routines. This article describes the basic process steps and principles of early intervention, organizational basis for the implementation of early intervention for families with young children with hearing loss. The effectiveness of such programs is confirmed by numerous international studies and is fully consistent with the experience of working at the St. Petersburg Institute for Early Intervention.

Многие десятилетия в различных странах мира и в Российской Федерации серьезное внимание уделяется вопросам оказания помощи детям с нарушениями слуха. Специалисты, исследователи, практики и семьи внесли свой вклад в разработку принципов, подходов и программ реабилитации. Это основывалось на понимании значения слуха в жизни ребенка и его влиянии на развитие. Даже незначительное снижение слуха ограничивает восприятие окружающих ребенка звуков и речи. При наличии глубоких нарушений слуха в раннем возрасте нарушается восприятие звуков, в том числе и речевых. Это приводит к трудностям в функционировании ребенка: в том числе к трудностям в социальной адаптации, нарушениям речевой коммуникации и межличностного взаимодействия.

Речь является важнейшим инструментом общения между людьми, но не единственным. В среде глухих и слабослышащих людей для коммуникации используется жестовый язык. Даже маленькие дети в этих семьях учатся жестовому языку и очень рано начинают пользоваться им для коммуникации. Выбор в том, какой способ коммуникации во взаимодействии с ребенком (речь или жестовый язык), остается за родителями.

В последние годы в вопросах оказания помощи детям раннего возраста с нарушениями слуха произошли значительные изменения. В настоящее время акцент в оказании помощи делается на четких принципах, лучших практиках и научных исследо-

ваниях. Эти принципы заложены в основу руководства по оказанию своевременного доступа к услугам ранней помощи.

В среднем со сниженным слухом рождается примерно 2-3 малыша из 1000, из них один будет иметь выраженные, глубокие потери слуха [5; 15]. При этом исследования показывают, что среди младенцев, состояние которых при рождении потребовало пребывания и лечения в отделениях патологии новорожденных, нарушения слуха встречаются на порядок чаще и составляют 20-40 случаев на 1000 младенцев [5; 12; 14]. Важно помнить, что слух не всегда остается нормальным и со временем может ухудшаться. Причины снижения слуха в раннем возрасте различны (генетические факторы, врожденные внутриутробные инфекции, травмы головы, использование ототоксических препаратов, инфекционные заболевания, частые отиты и др.) и не всегда эти причины можно точно определить. По данным статистики к школьному возрасту примерно 6-10 детей из 1000 имеют снижение слуха [11].

Если малыш плохо слышит, то без своевременно оказанной помощи он будет плохо понимать речь или совсем не сможет ее понимать. Из-за этого ему будет трудно научиться говорить. В прошлые годы для такого ребенка был бы закрыт мир звуков, у него бы не было речевого общения. Однако в последние несколько десятилетий произошли кардинальные изменения как в методах выявления и диагностики нарушений слуха, так и в средствах оказания помощи глухим и слабослышащим детям. В настоя-

щий момент в большинстве развитых стран мира проводятся обязательные скрининги слуха для всех новорожденных. Современные методы диагностики позволяют оценить состояние слуховой функции, начиная с первых дней жизни и, при наличии патологии слуха, точно определить тип и степень тугоухости. Это, в свою очередь, дает возможность с первых дней жизни включать семьи, имеющие слабослышащих детей, в программы ранней помощи. Такие программы включают в себя как компенсацию слуховых потерь с использованием современных слуховых аппаратов и имплантов, так и развитие функциональной коммуникации ребенка в ежедневных жизненных ситуациях на основе регулярных встреч специалистов с ребенком и семьей.

Современные исследования показали, что при выраженном снижении слуха наиболее эффективными являются программы помощи, начатые до возраста шести месяцев [13; 16; 17]. Это, в свою очередь, диктует необходимость проведения комплексного диагностического обследования до возраста три месяца и выполнения первичного скрининга слуха до возраста один месяц. В настоящее время данный стандарт «1-3-6 месяцев» является признанным во всем мире [6; 15].

В Российской Федерации начиная с 2008 г. в рамках программы «Здоровье» внедрен всеобщий скрининг новорожденных [1; 6]. Это позволило значимо снизить возраст выявления тугоухости. В настоящее время средний по Российской Федерации возраст выявления составляет семь месяцев [8]. Типичной становится ситуация выполнения точной аудиологической диагностики в возрасте два-три месяца и проведения первичного слухопротезирования в три-четыре месяца. Такие ранние сроки обнаружения патологии слуха остро ставят вопрос о развитии в Российской Федерации системного подхода по оказанию услуг ранней помощи для детей раннего возраста с нарушениями слуха, в том числе включающего и межведомственное взаимодействие.

Подходы к составлению и реализации современных программ ранней помощи для детей с различными проблемами единые. Они основываются на принципах семейно-центрированности, междисциплинарности, функциональном подходе, базируются на ежедневных домашних рутин. Домашние рутины — это ежедневные дела, постоянный порядок, привычки, окружение, в котором живет ребенок. Рутины, такие как кормление ребенка, одевание, умывание и другие регулярно выполняются, часто повторяются, имеют начало и окончание. Окружающие ребенка взрослые в разных рутинных используют в речи слова, которые

относятся к тому или иному предмету или действию. Эти слова помогают ребенку учиться родному языку, умению слушать, понимать и обращать внимание на предметы и людей, находящихся рядом с ним.

Программа ранней помощи глухому/слабослышащему ребенку раннего возраста включает в себя:

- определение нуждаемости ребенка и семьи в программах ранней помощи на основе оценки его активности и участия в ежедневных жизненных ситуациях;
- междисциплинарную оценку возможностей и потребностей ребенка и его семьи;
- составление индивидуальной программы ранней помощи (ИПРП);
- адекватный подбор и настройку слуховых аппаратов; при необходимости проведение операции «Кохлеарная имплантация»;
- реализацию индивидуальной программы ранней помощи, которая включает в себя:
  - регулярные встречи специалистов с ребенком и семьей для оказания различных услуг ранней помощи, таких как содействие развитию функционирования ребенка и семьи в естественных жизненных ситуациях, содействие развитию общения и речи ребенка и другие;
  - эмоциональную, психологическую поддержку семьи, обучение семьи эффективным приемам и способам развития малыша в повседневной жизни;
  - регулярную оценку развития малыша и оценку эффективности оказываемой программы помощи;
  - регулярный контроль слуха и настройки слуховых аппаратов.

Построение программ помощи начинается с оценки возможностей и потребностей ребенка и семьи. Оценка проводится с использованием МФК с учетом данных аудиологических обследований. Для оценки слухоречевого развития, эффективности использования слуховых аппаратов / кохлеарных имплантов дополнительно используются специализированные слухоречевые шкалы: LittleEARS, Шкала слуховой интеграции (ШСИ) и др. [2; 3].

Подбор и настройка слуховых аппаратов (СА), кохлеарных имплантов (КИ) проводятся в специализированных сурдологических клиниках или центрах слухопротезирования. На первичной встрече специалистам необходимо спланировать программу ранней помощи. Для этого важно понять, основываясь на реакциях ребенка, на домашних наблюдениях родителей, на анализе результатов обследований, как слышит ребенок со СА/КИ и без них (на какие звуки, с какого расстояния реагирует ребенок); оценить длительность ношения СА/КИ в

течение дня; выяснить, есть ли какие-либо трудности в использовании слухового устройства. Также важно помнить о регулярной проверке слуха малыша и контроле настроек СА/КИ в специализированном сурдологическом центре. Такой мониторинг слуха должен проводиться два-четыре раза в год у детей младше трех лет.

Индивидуальная программа ранней помощи может реализовываться в разных формах: домашнее визитирование, индивидуальная и групповая работа, консультирование, клубная работа, родительские группы и объединения.

Выбор формы и продолжительность реализуемой программы зависит от состояния слуха ребенка, состояния здоровья, возможностей и ресурсов ребенка и семьи. Обычно ИПРП проводится в режиме один-два раза в неделю в течение продолжительного времени. Формы могут чередоваться: например, один раз в неделю индивидуальная консультация/встреча и один раз — групповая работа или посещение Родительского клуба. Выбор формы программы определяется при построении программы помощи и обсуждается с родителями ребенка. Регулярные встречи специалистов с ребенком с нарушенным слухом и его семьей должны начинаться сразу, как только у него выявили нарушение слуха. Порочной практикой является откладывание начала встреч до того момента, когда у ребенка появится СА или КИ. Оказывать услуги ранней помощи ребенку и его семье можно и нужно начинать еще до слухопротезирования. Педагог (сурдопедагог, логопед, специалист по ранней коммуникации) активно участвует в процессе первичного слухопротезирования: помогает родителям научиться надевать/снимать СА, ухаживать за ним; помогает оценить, как ребенок слышит в СА; показывает различные способы привлечения внимания ребенка к звукам, которые родители могут использовать в ежедневных ситуациях дома.

Отличительной частью программ ранней помощи для слабослышащих детей является развитие слухового восприятия. Данные вопросы подробно описаны в сурдопедагогической литературе [2; 3; 4; 7; 9; 10]. Важно помнить, что ношение СА или КИ — это реальная возможность для ребенка с нарушенным слухом слышать, распознавать окружающие звуки и речь, учиться говорить. Аппараты следует использовать постоянно в течение всего дня. Постепенно, используя ежедневное акустическое окружение, ребенок приучается четко слышать и реагировать на знакомые звуки дома и на улице, на звуки речи, затем он научится понимать смысл/значение этих звуков. Ис-

пользуя игрушки и игровые материалы, можно научить ребенка различать некоторые характеристики звуков:

- наличие/отсутствие звука (звук есть или звука нет);
- интенсивность звука (громко или тихо);
- длительность звучания (короткий — длинный);
- один-много;
- медленно-быстро (определение темпа);
- локализация (определение направления неречевых и речевых звуков);
- интонация (большой-маленький, ласковый-строгий);

При общении взрослых/родителей со слабослышащим/глухим ребенком важно придерживаться простых правил:

- Находиться на одном уровне с ребенком. Ребенок будет видеть лицо говорящего и лучше понимать его.
- Не закрывать лицо руками при общении с ребенком. Когда ребенок не видит лица говорящего с ним, ему трудно воспринимать и понимать речь.
- Не говорить с ребенком, когда во рту находится пища. Находящаяся во рту пища искажает звуки и затрудняет понимание ребенком того, что ему говорят.
- Говорить четко в нормальном темпе и помнить, что вам не надо говорить громко, кричать. Если ребенок не понял, что ему сказали, можно изменить фразу и сказать ее по-другому, а не повторять ее.
- При общении с ребенком исключить посторонние шумы: выключить музыку, телевизор, закрыть окна, если с улицы доносится сильный шум движения.
- Подкреплять речь жестами, мимикой, изменять интонацию при общении с ребенком. Это помогает ребенку лучше понимать речь.

В АНО ДПО СПб «Институт раннего вмешательства» в течение последних 15 лет создаются, апробируются и проводятся программы помощи слабослышащим детям, придерживаясь правил, указанных выше.

Важнейшим принципом в работе с детьми раннего возраста с нарушениями слуха является обязательное и равноправное участие родителей совместно со специалистами в оценке, построении ИПРП и ее реализации. Программы помощи, направленные в большей степени на родителей, показывают хорошие результаты согласно регулярно проводимым оценкам уровня развития, понимания речи ребенком, улучшению качества коммуникации, мониторинга развития слухового восприятия. Эффективность такого рода программ подтверждается многочисленными исследованиями и полностью согласуется с опытом работы в Санкт-Петербургском Институте раннего вмешательства.

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Гарбарук Е. С., Королева И. В. Аудиологический скрининг новорожденных в России: проблемы и перспективы : пособие для врачей. — СПб. : СПб НИИ уха, горла, носа и речи, 2013. — 52 с.
2. Королева И. В. Кокхлеарная имплантация глухих детей и взрослых (электродное протезирование). — СПб. : КАРО, 2012. — 752 с.
3. Королева И. В. Развивающие занятия с детьми с нарушением слуха раннего возраста. — СПб. : КАРО, 2017. — 176 с.
4. Леонгард Э. И., Самсонова Е. Г., Иванова Е. А. Я не хочу молчать: Из опыта работы по организации обучения глухих и слабослышащих детей. — М., 1990.
5. Таварткиладзе Г. А. Руководство по клинической аудиологии. — М. : Медицина, 2013. — 676 с.
6. Таварткиладзе Г. А., Маркова Т. Г., Чибисова С. С., Альшарджаби И., Цыганкова Е. Р. Российский и международный опыт реализации программ универсального аудиологического скрининга новорожденных // Вестник оториноларингологии. — 2016. — Т. 81. — № 2. — С. 7-12.
7. Фьюэлл Р. Р., Вэдззи П. Ф. Обучение через игру: руководство для педагогов и родителей : пер с англ. — СПб. : КАРО, 2005. — 106 с.
8. Чибисова С. С., Маркова Т. Г., Алексеева Н. Н., Ясинская А. А., Цыганкова Е. Р., Близначев Е. А., Поляков А. В., Таварткиладзе Г. А. Эпидемиология нарушений слуха среди детей 1-го года жизни // Вестник оториноларингологии. — 2018. — Т. 83. — № 4. — С. 37-42.
9. Шматко Н. Д., Пельмская Т. В. Если малыш не слышит. — М. : Просвещение, 2003.
10. Шмидт-Джованини С. Руководство для родителей детей, имеющих нарушения слуха в возрасте от рождения до двух лет. — СПб. : Изд-во Санкт-Петерб. Ин-та раннего вмешательства, 2000.
11. Absalan A., Pirasteh I., Dashti Khavidaki G. A., Asemi Rad A., Nasr Esfahani A. A., Nilforoush M. H. A Prevalence Study of Hearing Loss among Primary School Children in the South East of Iran // International journal of otolaryngology. — 2013. — 138935. — DOI: 10.1155/2013/138935.
12. Berg A. L., Spitzer J. B., Towers H. M., Bartosiewicz C., Diamond B. E. Newborn hearing screening in the NICU: profile of failed auditory brainstem response/passed otoacoustic emission // Pediatrics. — 2005. — Vol. 116. — P. 933-938.
13. Ching T. Y., Dillon H., Marnane V., Hou S., Day J., Seeto M., Crowe K., Street L., Thomson J., Van Buynder P., Zhang V., Wong A., Burns L., Flynn C., Cupples L., Cowan R. S., Leigh G., Sjahalam-King J., Yeh A. Outcomes of early- and late-identified children at 3 years of age: findings from a prospective population-based study // Ear Hear. — 2013. — Vol. 34. — N 5. — P. 535-552.
14. Vohr B. R., Widen J. E., Cone-Wesson B. Identification of neonatal hearing impairment: characteristics of infants in the neonatal intensive care unit and well-baby nursery // Ear Hear. — 2000. — Vol. 21. — P. 373-382.
15. Year 2007 Position Statement: Principles and Guidelines for Early Hearing Detection and Intervention Programs. Joint Committee on Infant Hearing // Pediatrics. — 2007. — Vol. 120. — № 4. — DOI: 10.1542/peds.2007-2333.
16. Yoshinaga-Itano C., Apuzzo M. L. Identification of hearing loss after age 18 months is not early enough // Am Ann Deaf. — 1998. — Vol. 143. — P. 380-387.
17. Yoshinaga-Itano C., Sedey A. L., Coulter D. K., Mehl A. L. Language of early- and later-identified children with hearing loss // Pediatrics. — 1998. — Vol. 102. — P. 1161-1171.

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

1. Garbaruk E. S., Koroleva I. V. Audiologicheskij skrinig novorozhdennykh v Rossii: problemy i perspektivy : posobie dlya vrachej. — SPb. : SPb NII ukha, gorla, nosa i rechi, 2013. — 52 s.
2. Koroleva I. V. Kokhlearnaya implantatsiya glukhikh detej i vzroslykh (elektroodnoe protezirovanie). — SPb. : KARO, 2012. — 752 s.
3. Koroleva I. V. Razvivayushchie zanyatiya s det'mi s narusheniem slukha rannego vozrasta. — SPb. : KARO, 2017. — 176 s.
4. Leongard E. I., Samsonova E. G., Ivanova E. A. Ya ne khochu molchat': Iz opyta raboty po organizatsii obucheniya glukhikh i slaboslyshashchikh detej. — M., 1990.
5. Tavartkiladze G. A. Rukovodstvo po klinicheskoy audiologii. — M. : Meditsina, 2013. — 676 s.
6. Tavartkiladze G. A., Markova T. G., Chibisova S. S., Al'shardzhabi I., Tsygankova E. R. Rossiyskiy i mezhdunarodnyy opyt realizatsii programm universal'nogo audiologicheskogo skrininga novorozhdennykh // Vestnik otorinolaringologii. — 2016. — T. 81. — № 2. — S. 7-12.
7. F'yuell R. R., Vedezi P. F. Obuchenie cherez igru: rukovodstvo dlya pedagogov i roditeley : per s angl. — SPb. : KARO, 2005. — 106 s.
8. Chibisova S. S., Markova T. G., Alekseeva N. N., Yasinskaya A. A., Tsygankova E. R., Bliznets E. A., Polyakov A. V., Tavartkiladze G. A. Epidemiologiya narusheniy slukha sredi detej 1-go goda zhizni // Vestnik otorinolaringologii. — 2018. — T. 83. — № 4. — S. 37-42.
9. Shmatko N. D., Pelymskaya T. V. Esli malysh ne slyshit. — M. : Prosveshchenie, 2003.
10. Shmidt-Dzhovaniini S. Rukovodstvo dlya roditeley detej, imeyushchikh narusheniya slukha v vozraste ot rozhdeniya do dvukh let. — SPb. : Izd-vo Sankt-Peterb. In-ta rannego vmeshatel'stva, 2000.
11. Absalan A., Pirasteh I., Dashti Khavidaki G. A., Asemi Rad A., Nasr Esfahani A. A., Nilforoush M. H. A Prevalence Study of Hearing Loss among Primary School Children in the South East of Iran // International journal of otolaryngology. — 2013. — 138935. — DOI: 10.1155/2013/138935.
12. Berg A. L., Spitzer J. B., Towers H. M., Bartosiewicz C., Diamond B. E. Newborn hearing screening in the NICU: profile of failed auditory brainstem response/passed otoacoustic emission // Pediatrics. — 2005. — Vol. 116. — P. 933-938.

13. Ching T. Y., Dillon H., Marnane V., Hou S., Day J., Seeto M., Crowe K., Street L., Thomson J., Van Buynder P., Zhang V., Wong A., Burns L., Flynn C., Cupples L., Cowan R. S., Leigh G., Sjahalam-King J., Yeh A. Outcomes of early- and late-identified children at 3 years of age: findings from a prospective population-based study // *Ear Hear.* — 2013. — Vol. 34. — № 5. — P. 535-552.
14. Vohr B. R., Widen J. E., Cone-Wesson B. Identification of neonatal hearing impairment: characteristics of infants in the neonatal intensive care unit and well-baby nursery // *Ear Hear.* — 2000. — Vol. 21. — P. 373-382.
15. Year 2007 Position Statement: Principles and Guidelines for Early Hearing Detection and Intervention Programs. Joint Committee on Infant Hearing // *Pediatrics.* — 2007. — Vol. 120. — № 4. — DOI: 10.1542/peds.2007-2333.
16. Yoshinaga-Itano C., Apuzzo M. L. Identification of hearing loss after age 18 months is not early enough // *Am Ann Deaf.* — 1998. — Vol. 143. — P. 380-387.
17. Yoshinaga-Itano C., Sedey A. L., Coulter D. K., Mehl A. L. Language of early- and later-identified children with hearing loss // *Pediatrics.* — 1998. — Vol. 102. — P. 1161-1171.

**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

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ  
У ДЕТЕЙ ПЕРВЫХ ЛЕТ ЖИЗНИ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** младенчество; ранний возраст; отклонения в развитии; ограниченные возможности здоровья; дети с ограниченными возможностями здоровья; ранняя помощь; психолого-педагогическое сопровождение; коммуникативные умения; коммуникативная сфера; комплексный подход; коммуникативный подход; деятельностный подход; функциональный подход; семейно-центрированный подход.

**АННОТАЦИЯ.** В данной статье подробно рассматривается период первых лет жизни, включающий младенческий и ранний возраст, с одной стороны, как наиболее чувствительный период в становлении различных линий развития (социального, познавательного, коммуникативного и двигательного развития); с другой стороны, этот период является наиболее уязвимым при воздействии на организм ребенка различных неблагоприятных факторов биологического и социально-психологического характера, при этом высокий уровень пластичности центральной нервной системы обеспечивает значительные компенсаторные возможности организма малыша и позволяет благодаря организованной на ранних этапах коррекционно-развивающей работе преодолеть или максимально сгладить имеющиеся отклонения в развитии. Задержка в формировании коммуникативных умений отмечается практически у всех детей с различными отклонениями в развитии, что обуславливает актуальность ранней логопедической помощи детям первых лет жизни и их семьям в стимуляции развития невербальных и вербальных средств общения. В статье представлены современные теоретико-методологические подходы к организации и реализации логопедического воздействия с детьми младенческого и раннего возраста. К таким подходам относятся комплексный, коммуникативный, деятельностный, функциональный и семейно-центрированный. В статье раскрывается суть каждого из вышеперечисленных подходов, их основные аспекты, особенности осуществления логопедической работы по формированию коммуникативных умений у детей первых лет жизни на их основе. Данное направление ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии, реализующееся с учетом таких подходов, предполагает подключение к процессу формирования коммуникативной сферы малышей команды специалистов психолого-педагогического сопровождения, учет ведущей формы общения и ведущей деятельности детей в младенческом и раннем возрасте, развитие в первую очередь тех коммуникативных умений, которые необходимы для удовлетворения насущных нужд и потребностей ребенка, активное включение в коррекционно-развивающий процесс родителей и их тесное взаимодействие с педагогами и специалистами.

**Grigorenko Natalia Yurievna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Logopedics, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

**MODERN APPROACHES TO FORMING COMMUNICATIVE SKILLS  
IN CHILDREN DURING THE FIRST YEARS OF LIFE  
WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES**

**KEYWORDS:** infant age; early age; developmental disabilities; limited health opportunities; children with limited health opportunities; early care; psychological and pedagogical support; communication skills; communicative sphere; integrated approach; communicative approach; activity approach; functional approach; family-centered approach.

**ABSTRACT.** This article discusses in detail the period of the first years of life, including infancy and early age, on the one hand, as the most sensitive period in the formation of various lines of development (social, cognitive, communicative and motor development); on the other hand, this period is the most vulnerable when exposed to the child's body to various adverse factors of biological and socio-psychological in nature, with a high level of plasticity of the Central nervous system provides a significant compensatory opportunities of an organism of the baby and allows for organized in the early stages of correctional-developing work to overcome or to mitigate existing problems in the development. The delay in the formation of communication skills is observed in almost all children with various developmental disabilities, which determines the relevance of early speech therapy assistance to children of the first years of life and their families in stimulating the development of non-verbal and verbal means of communication. The article presents modern theoretical and methodological approaches to the organization and implementation of speech therapy impact with infants and young children. Such approaches include complex, communicative, activity, functional and family-centered. The article reveals the essence of each of the above approaches, their main aspects, especially the implementation of speech therapy work on the formation of communication skills in children of the first years of life on their basis. This direction of early comprehensive care for children with developmental disabilities, implemented taking into account such approaches, involves the process of for-

Статья публикуется в рамках межрегиональной научно-практической конференции «Ранняя помощь детям и семьям: Этапы становления и перспективы развития»



mation of the communicative sphere of kids team of specialists of psychological and pedagogical support, taking into account the leading form of communication and leading activities of children in infancy and early age, the development of primarily those communication skills that are necessary to meet the urgent needs and needs of the child, active inclusion in the correctional and developmental process of parents and their close interaction with teachers and specialists.

**В** первые годы жизни ребенка закладываются базовые умения в рамках становления различных линий развития (социальной, познавательной коммуникативной, двигательной). Младенческий и ранний возраст медиками, педагогами и психологами рассматривается как особый период в развитии детей, так как, с одной стороны, организм ребенка в эти годы очень уязвим и любое, даже незначительное, неблагоприятное воздействие вредных факторов как биологического, так и социально-психологического характера может спровоцировать задержку в развитии; с другой стороны — нервная система очень пластична, поэтому организм малыша обладает значительными компенсаторными возможностями, которые при правильно организованной комплексной медико-психолого-педагогической помощи и активном включении родителей в коррекционно-развивающий процесс позволяют полностью преодолеть или максимально компенсировать у ребенка отклонения в развитии [5; 8]. Чаще всего задержки в развитии в первые годы жизни у детей появляются вследствие перинатальной патологии центральной нервной системы, которая, по официальной статистике, фиксируется в 83% случаев в популяции новорожденных [8; 13]. В зависимости от того, как рано были выявлены отклонения в развитии и своевременно оказана ранняя комплексная помощь специалистами различного профиля, результат выхода из данного патологического состояния и компенсации задержек развития может быть различен.

За два прошедших десятилетия, с момента, когда ранняя комплексная помощь как новое направление в системе специального образования [10] стала внедряться в практику дошкольных образовательных учреждений, проблема формирования коммуникативных навыков и активизации до-речевого и речевого развития не утратила своей актуальности и является предметом исследования у детей первых лет жизни с ограниченными возможностями здоровья [8; 11]: у детей младенческого возраста (Е. Р. Баенская, И. А. Выродова, С. Б. Лазуренко, Е. Е. Ляко, Ю. А. Разенкова, Т. П. Кудрина); у детей с нарушениями слуха (Л. А. Головчиц, Т. В. Николаева, Л. П. Носкова, Н. Д. Шматко); у детей с нарушениями зрения (М. Э. Бернадская, О. В. Парамей, Л. И. Фильчикова, Т. П. Кудрина); у детей с

двигательными нарушениями (Е. Ф. Архипова, О. Г. Приходько); у детей с нарушениями эмоционально-аффективной сферы (Е. Р. Баенская, Н. Н. Либлинг, О. С. Никольская); у детей с органическим поражением центральной нервной системы (М. В. Браткова, Е. А. Екжанова, А. В. Закрепина, Ю. А. Лисичкина, Г. А. Мишина, Л. В. Пронина, Е. А. Стребелева); у детей с синдромом Дауна (Г. Ю. Одинокова, О. И. Пальмов); у детей в условиях социальной депривации (Е. Е. Ляко, Ю. А. Разенкова).

Как показывает практика работы специалистов психолого-педагогического сопровождения, оказывающих помощь детям раннего и дошкольного возраста, наиболее часто родители обращаются с жалобами на проблемы ребенка в общении в целом, и в речевой коммуникации в частности [3; 4]. Следует отметить, что нарушение коммуникативных умений наблюдаются при любом варианте дизонтогенеза (как при отклонениях/нарушениях в речи, так и при сенсорных дефектах, расстройствах аутистического спектра, нарушениях опорно-двигательного аппарата, интеллектуальных нарушениях и т.п.) [2]. Родители детей раннего возраста чаще всего обращаются к логопеду с жалобами на то, что речевое развитие их ребенка отстает в сравнении с его сверстниками, снижена мотивация к речевому общению, недостаточны речевые средства, задерживается их формирование, отмечаются проблемы в общении с окружающими взрослыми и самими родителями и т.п.

Реагируя на такие жалобы, специалисты проводят логопедическое обследование ребенка, но рассматривают его как составную часть общей психолого-педагогической диагностики, позволяющей определить уровень всех линий развития, выявить первичный или вторичный характер речевого дизонтогенеза. В процессе данной диагностики следует учитывать, что речевое развитие — это часть коммуникативного развития ребенка, предполагающего формирование у малыша мотивации к общению в целом и речевому общению в частности, невербальных средств коммуникации (способности понимать и использовать в общении с другими людьми визуальных средств, мимических средств, жестов, интонации) и речевых средств [3].

Дети с различными отклонениями в развитии имеют общую для всех нозологических категорий особую потребность в

формировании общения как целостного процесса и развитии невербальных и вербальных средств общения.

В течение восьми лет мы осуществляли психолого-педагогическое изучение детей первых лет жизни на базе дошкольных отделений образовательных организаций г. Москвы, одного из московских перинатальных центров, а также развивающего центра, оказывающего образовательные услуги детям и взрослым в Московской области [3]. Нами было исследовано состояние различных линий развития у 26 младенцев и 114 детей раннего возраста. Все малыши, прошедшие диагностику, нуждались в комплексном психолого-педагогическом сопровождении, в том числе в организации системной работы по развитию коммуникативной сферы в целом и в стимуляции доречевого и речевого развития, в частности. Такое психолого-педагогическое сопровождение каждой семьи, воспитывающей ребенка первых лет жизни, осуществлялось не менее года и было организовано с учетом современных базовых теоретико-методологических подходов.

Логопедическая работа по стимуляции развития коммуникативных навыков у детей первых лет жизни с отклонениями в развитии должна осуществляться с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей. Коррекционно-развивающее воздействие должно быть организовано на основе следующих научно-методических подходов, столь актуальных для современной системы образования и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья: комплексного, коммуникативного, деятельностного, функционального и семейно-центрированного.

Рассмотрим основные аспекты реализации данных подходов в практике психолого-педагогической работы с детьми первых лет жизни.

Работа по развитию коммуникативных навыков у детей младенческого и раннего возраста с отклонениями в развитии относится не только к сфере профессиональной деятельности логопеда дошкольной образовательной организации или центра, оказывающего образовательные услуги детям первых лет жизни. Это часть индивидуально ориентированной программы психолого-педагогического сопровождения ребенка с отклонениями в развитии и его семьи, которая реализуется только на основе слаженной работы команды специалистов психолого-педагогического сопровождения (психолога, дефектолога, логопеда) и педагогов (воспитателей, педагогов дополнительного образования, социальных педаго-

гов). Очень важно, чтобы ребенок был вовремя обследован врачами различного профиля (педиатром, неврологом, окулистом, оториноларингологом и др.), при необходимости ему должно быть подобрано адекватное медикаментозное лечение и назначены реабилитационные и реабилитационные процедуры (лечебный массаж, лечебная физкультура, физиотерапия и т.п.) [8; 9].

Комплексный подход к формированию коммуникативной сферы детей первых лет жизни заключается в том, что в данном процессе задействован не только логопед, который занимается стимуляцией доречевого и речевого развития, а также невербальных средств общения детей, но и психолог, помогающий родителям подобрать адекватные приемы общения с их детьми, определить основные аспекты коммуникативного поведения в диаде «мать — ребенок», а также дефектолог, который в ходе занятий по стимуляции познавательного развития закрепляет коммуникативные умения детей. Воспитатели в режимных моментах и на занятиях создают ситуации общения, в которых детей побуждают к проявлению невербальной и речевой коммуникативной активности, использованию сформированных визуальных, мимических, жестовых и речевых средств.

Основываясь на положениях, высказанных в работах Л. С. Выготского, Е. М. Мастюковой, Е. А. Стребелевой, Е. А. Екжановой и др., комплексный подход определяет необходимость формирования коммуникативной деятельности во взаимосвязи с развитием других сфер ребенка с ОВЗ: познавательной, двигательной, социальной.

Коммуникативный и деятельностный подходы к развитию коммуникативных умений детей первых лет жизни предполагают учет ведущей формы общения (М. И. Лисина) и ведущей деятельности (Л. С. Выготский). В младенческом возрасте ведущей формой общения является ситуативно-личностное общение, которое во втором полугодии первого года жизни переходит в ситуативно-деловое общение [6]. Ведущая деятельность в этом возрасте — эмоционально-личностное общение со взрослым. Младенческий возраст является очень важным в формировании основ коммуникативного поведения в диаде «мать — ребенок», в частности, таких аспектов, как правильная организация общения мамы и малыша в период его бодрствования, стимуляция развития комплекса оживления, активизация и подкрепление у малыша коммуникативных доречевых реакций (гуления и лепета), использование матерью так называемого «языка нянь» или особого ви-

да «материнской речи», в которой наблюдаются упрощения слов, яркая интонационная окраска речевого высказывания, формирования первых «диалогов» между мамой и малышом (когда мама, разговаривая с младенцем, делает паузы, ожидая ответной мимической или вокализованной доречевой реакции) [9]. Специалисты психолого-педагогического сопровождения (логопед и психолог) в рамках консультирования детей младенческого возраста с отклонениями в развитии должны формировать у их матерей представления о правильном коммуникативном поведении. Специалист должен научить маму правильно организовывать коммуникативное пространство, устанавливая дистанцию, используя нужные позы и позиции, соответствующие коммуникативным задачам (например, определиться, где будет находиться ребенок в процессе игры-занятия: на пеленальном столике, на ее руках и т.п.) Маму знакомят с разными способами привлечения внимания ребенка: при помощи речевого обращения к нему, тактильно, посредством яркой звучащей игрушки, далее устанавливать с ребенком визуальный контакт и стимулировать поддержание контакта «глаза в глаза». Специалисты рекомендуют называть чаще ребенка по имени и ждать его ответной реакции, использовать прием двойной имитации в общении с малышом (повторять за ним звуки гуления и лепета и стимулировать его к подражанию). Маме следует проговаривать все режимные и бытовые моменты в процессе взаимодействия с младенцем, ежедневно проводить игры-занятия, активизирующие потребность ребенка в общении со взрослым.

В раннем возрасте на передний план выходит ситуативно-деловое общение, в котором взрослый рассматривается ребенком как партнер по взаимодействию [6]. Ведущая деятельность при этом — предметно-манипулятивная. Специалисты обучают матерей приемам стимуляции познавательной активности ребенка и привлечению его внимания к различным предметам, действиям (манипуляциям) с ними, к их качествам и свойствам. Родители в игре с малышом, в бытовых ситуациях, режимных моментах должны называть предметы, их свойства и действия, которые можно производить с ними, что способствует развитию понимания ребенком обращенной к нему речи взрослых, расширяет его пассивный словарь, стимулирует к включению новых слов в активную речь малыша. Ребенок легче воспринимает и усваивает новый речевой материал в процессе интересного для него взаимодействия со взрослым: манипуляций с яркой развивающей игрушкой, бы-

товыми предметами, в процессе знакомства со свойствами природных явлений, например, снегом, из которого можно лепить снежки, который тает на ладони и т.п.

Современная концепция коммуникативного подхода к формированию процесса общения детей первых лет жизни с выраженными нарушениями в развитии представлена в работе Ю. А. Разенковой [11].

Формируя у детей первых лет жизни различные умения и навыки, в том числе коммуникативные, следует демонстрировать ребенку их функциональную значимость, их важность в бытовых жизненных ситуациях [12]. В этом заключается смысл функционального подхода к работе с детьми первых лет жизни. У них необходимо формировать те коммуникативные умения, которые удовлетворяют их насущные нужды. Очень важно на ранних этапах стимулировать у ребенка голосовые реакции, привлекающие внимание к нему взрослых, и использование различных жестов (указательного, жестов согласия и отрицания и т.п.). Эти жесты должны активно применяться и самими родителями в общении с малышами, так как дети им активно подражают, и адекватно употребляются в бытовых ситуациях, демонстрируя ребенку, как в определенной коммуникативной ситуации жест позволяет достичь желаемого. В раннем возрасте необходимо побуждать ребенка к воспроизведению не только слов с предметным значением, но и слов-действий, обозначающих его желания: «дай», «на», «идем», «хочу» и т.п., что ускоряет процесс появления первых фраз.

Логопедическая помощь детям первых лет жизни должна основываться на семейно-центрированном подходе, который предполагает активное включение родителей и других членов семьи в коррекционно-развивающую работу с ребенком первых лет жизни с отклонениями в развитии [13; 14; 15]. Особое внимание в работах различных авторов уделяется роли матери в формировании психики ребенка на ранних этапах развития (Е. Р. Баенская, Е. И. Исенина, Е. Е. Ляксо, Г. А. Мишина, Е. А. Стребелева, О. Б. Половинкина, В. В. Ткачева и др.). Особенности современных семей, воспитывающих детей первых лет жизни с отклонениями в развитии, подробно рассмотрены в работах Н. Ш. Тюриной, О. В. Юговой и др.

При обследовании особенностей общения членов семьи с детьми первых лет жизни с отклонениями в развитии выяснился круг серьезных проблем, среди которых наиболее важными являлись следующие: принятие родителями и другими членами семьи (бабушками, дедушками, другими родственниками) особенностей развития

своего ребенка; изменение взглядов и позиций родителей по отношению к ситуации развития своего малыша; переход с позиций отрицания, непринятия на конструктивную позицию своего активного включения в коррекционно-развивающий процесс; формирование у родителей желания помочь своему ребенку, став его полноценным партнером в процессе общения, обучения и воспитания.

В рамках консультативной деятельности специалисты психолого-педагогического сопровождения (в частности, логопед и психолог) должны формировать у родителей психолого-педагогические компетенции в вопросах коммуникативного развития детей первых лет жизни в онтогенезе и в условиях дизонтогенеза. У матерей формируется мотивационная готовность к систематическим занятиям как на базе образовательной организации, так и в условиях семейного воспитания, поддержке тесного контакта со специалистами, изменению своих ценностных установок и приоритетов с учетом насущных нужд развития ребенка. Важным условием является присутствие мамы на занятиях специалистов с ребенком, что, с одной стороны, обеспечивает ребенку защищенность и комфорт, снижает его тревожность; с другой стороны, позво-

ляет педагогам, занимаясь с малышом, одновременно обучать маму доступным приемам развития коммуникативных умений, совместно с ней выбирать наиболее рациональные приемы взаимодействия с ее ребенком, вырабатывать адекватную систему поощрений и ограничений. Важным аспектом такой работы является организация родителями в домашних условиях коррекционно-развивающей коммуникативной среды в соответствии с рекомендациями специалистов и выработка правильного коммуникативного поведения всеми членами семьи по отношению к ребенку.

Подводя итог выше сказанному, следует отметить важность реализации различных подходов к коррекционно-развивающей помощи детям первых лет жизни с отклонениями в развитии, в частности, к формированию их коммуникативных умений. Развитие у детей первых лет жизни способности к общению с окружающими — это важное направление в рамках психолого-педагогической работы. Реализация современных теоретико-методологических подходов к данному направлению работы позволяет учесть все основные аспекты социализации детей первых лет жизни с отклонениями в развитии и облегчить их адаптацию в окружающем обществе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Астахова Л. Б. Реализация семейно-центрированного подхода в процессе логопедического сопровождения детей раннего и дошкольного возраста и их родителей // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 4. — С. 113-119.
2. Безрукова О. А., Каленкова О. Н., Приходько О. Г. Речевое развитие детей с ограниченными возможностями здоровья. — М. : Русская речь, 2016. — 112 с.
3. Григоренко Н. Ю. Логопедическое сопровождение детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики // Специальное образование. — 2016. — № 2 (42). — 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. — М. : МГПУ, 2017. — С. 193-200.
5. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии : науч.-метод. пособие. — СПб. : КАРО, 2013. — 336 с.
6. Лисина М. И. Влияние отношений с близкими взрослыми на развитие ребенка раннего возраста // Вопросы психологии. — 1961. — № 3. — 117 с.
7. Ляко Е. Е. Речевое развитие ребенка в диаде «мать-ребенок» на ранних этапах онтогенеза : автореф. дис. ... д-ра биол. наук. — СПб., 2004. — 32 с.
8. 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.
9. Приходько О. Г., Югова О. В. Коррекционно-развивающая работа с детьми младенческого возраста с ОВЗ // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2018. — № 1. — С. 13-19.
10. Разенкова Ю. А. Система ранней комплексной помощи: поиск основных векторов развития. — М. : Карапуз, 2011. — 144 с.
11. Разенкова Ю. А. Предупреждение и преодоление трудностей развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья : дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2017. — 207 с.
12. Самарина Л. В. О ранней помощи детям и их семьям // Аутизм и нарушения развития. — 2017. — Т. 15. — № 2 (55). — С. 4-18.
13. Система ранней комплексной помощи детям с ОВЗ и их родителям : науч. монография / О. Г. Приходько, И. Ю. Левченко и др. — М. : ПАРАДИГМА, 2018. — 378 с.
14. Тюрина Н. Ш. Сопровождение семьи, имеющей ребенка младенческого и раннего возраста с особенностями психофизического развития // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. — Тула :

ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2015. — С. 255-259.

15. Югова О. В. Специфика родительской позиции и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2017. — № 2 (77). — С. 195-203.

#### REFERENCES

1. Astakhova L. B. Realizatsiya semeyno-tsentririvannogo podkhoda v protsesse logopedicheskogo soprovozhdeniya detey rannego i doshkol'nogo vozrasta i ikh roditeley // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2018. — № 4. — С. 113-119.
2. Bezrukova O. A., Kalenkova O. N., Prikhod'ko O. G. Rechevoe razvitie detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. — М. : Russkaya rech', 2016. — 112 s.
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 (42). — С. 26-38.
4. Grigorenko N. Yu. Okazanie logopedicheskoy pomoshchi detyam rannego i doshkol'nogo vozrasta s otkloneniyami v razvitii 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. — М. : MGPU, 2017. — С. 193-200.
5. Ekzhanova E. A., Strebeleva E. A. Korrektsionno-pedagogicheskaya pomoshch' detyam rannego i doshkol'nogo vozrasta s neyarko vyrazhennymi otkloneniyami v razvitii : nauch.-metod. posobie. — SPb. : KARO, 2013. — 336 s.
6. Lisina M. I. Vliyanie otnosheniy s blizkimi vzroslymi na razvitie rebenka rannego vozrasta // Voprosy psikhologii. — 1961. — № 3. — 117 s.
7. Lyakso E. E. Rechevoe razvitie rebenka v diade «mat'-rebenok» na rannikh etapakh ontogeneza : avtoref. dis. ... d-ra biol. nauk. — SPb., 2004. — 32 s.
8. Prikhod'ko O. G. Rannaya pomoshch' detyam s tserebral'nym paralichom v sisteme kompleksnoy reabilitatsii : monografiya. — SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2008. — 208 s.
9. Prikhod'ko O. G., Yugova O. V. Korrektsionno-razvivayushchaya rabota s det'mi mladencheskogo vozrasta s OVZ // Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami razvitiya. — 2018. — № 1. — С. 13-19.
10. Razenkova Yu. A. Sistema ranney kompleksnoy pomoshchi: poisk osnovnykh vektorov razvitiya. — М. : Karapuz, 2011. — 144 s.
11. Razenkova Yu. A. Preduprezhdenie i preodolenie trudnostey razvitiya obshcheniya u detey rannego vozrasta s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya : dis. ... d-ra ped. nauk. — М., 2017. — 207 s.
12. Samarina L. V. O ranney pomoshchi detyam i ikh sem'yam // Autizm i narusheniya razvitiya. — 2017. — Т. 15. — № 2 (55). — С. 4-18.
13. Sistema ranney kompleksnoy pomoshchi detyam s OVZ i ikh roditelyam : nauch. monografiya / O. G. Prikhod'ko, I. Yu. Levchenko i dr. — М. : PARADIGMA, 2018. — 378 s.
14. Tyurina N. Sh. Soprovozhdenie sem'i, imeyushchey rebenka mladencheskogo i rannego vozrasta s osobennostyami psikhofizicheskogo razvitiya // Sotsiokul'turnye i psikhologicheskie problemy sovremennoy sem'i: aktual'nye voprosy soprovozhdeniya i podderzhki : mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf. — Tula : TGPU im. L. N. Tolstogo, 2015. — С. 255-259.
15. Yugova O. V. Spetsifika roditel'skoy pozitsii i sem'i rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2017. — № 2 (77). — С. 195-203.

**Старобина Елена Михайловна,**

доктор педагогических наук, руководитель отдела проблем профессиональной и психологической реабилитации инвалидов, Федеральный научный центр реабилитации инвалидов им Г. А. Альбрехта Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации; 195067, г. Санкт-Петербург, ул. Бестужевская, 50; e-mail: estarobina@yandex.ru

**Лорер Виктория Валерьевна,**

кандидат психологических наук, руководитель сектора, отдел международных классификаций и систем реабилитации и абилитации инвалидов, Федеральный научный центр реабилитации инвалидов им Г. А. Альбрехта Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации; 195067, г. Санкт-Петербург, ул. Бестужевская, 50; e-mail: lorer@list.ru

**О РАЗВИТИИ РАННЕЙ ПОМОЩИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** ранняя помощь; дети группы риска; работа с детьми; работа с семьей.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена развитию ранней помощи в Российской Федерации с учетом положений Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 г., а также плана по ее реализации. Выделены основные направления формирования единой системы ранней помощи, по которым осуществляются научные разработки ведущих научных учреждений страны: теоретические аспекты ранней помощи, формирование правовых основ организации ранней помощи, методы раннего выявления отклонений в развитии детей первых лет жизни, создание системы ранней помощи в сфере образования, оценка качества и эффективности предоставления услуг ранней помощи. Представлен анализ современного этапа развития ранней помощи с учетом региональных особенностей по информации субъектов Российской Федерации по состоянию на октябрь 2017 г., май и ноябрь 2018 г. На основе результата анализа проектов региональных государственных программ по формированию и совершенствованию системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, на 2019-2021 гг., выявлены основные приоритетные направления создания единой системы ранней помощи. Также дан анализ предложений субъектов Российской Федерации по совершенствованию нормативной базы в области ранней помощи детям и их семьям. Результаты анализа информации о развитии ранней помощи в субъектах Российской Федерации позволили выявить высокую востребованность услуг ранней помощи, а также активную работу практически всех регионов по формированию системы ранней помощи детям и их семьям.

**Starobina Elena Mikhaylovna,**

Doctor of Pedagogy, Head of the Department of Problems of Vocational and Psychological Rehabilitation of Persons with Disabilities, Federal Research Center for Rehabilitation of Disabled Persons named after G. A. Albrecht of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation, Saint Petersburg, Russia.

**Lorer Viktoriya Valer'evna,**

Candidate of Psychology, Head of Sector, Department of International Classifications and Systems for the Rehabilitation and Habilitation of Disabled Persons, Federal Research Center for Rehabilitation of Disabled Persons named after G. A. Albrecht of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation, Saint Petersburg, Russia.

**ON THE DEVELOPMENT OF EARLY CARE SERVICES IN RUSSIAN FEDERATION**

**KEYWORDS:** early care; children of the target group; children at risk; work with children; work with family.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the development of early in the Russian Federation, taking into account the provisions of the Concept of early care development in the Russian Federation for the period up to 2020, as well as the plan for its implementation. The main directions of formation of a unified system of early care are carried out scientific development of the leading scientific institutions of the country: the theoretical aspects of early care, the formation of the legal framework of early care, methods of early detection of deviations in the development of children in the first years of life, the creation of early care in education, evaluation of the quality and effectiveness of early care services. The analysis of the current stage of development of early care, taking into account regional features according to the subjects of the Russian Federation as of October 2017, May and November 2018. Based on the analysis of the projects of regional state programs for the formation and improvement of the system of comprehensive rehabilitation and habilitation of disabled people, including children with disabilities, for 2019-2021, the main priority directions of creating a unified system of early care are identified. Also, the analysis of the proposals of the subjects of the Russian Federation to improve the regulatory framework in the field of early care for children and their families is given. The results of the analysis of information on the development of early care in the subjects of the Russian Federation demonstrated the high demand for early care services, as well as the active work of almost all regions to form a system of early care for children and their families.

В настоящее время перед обществом и государством поставлена чрезвычайно важная задача: создание условий для раннего развития детей в возрасте до трех лет, реализация программы психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям детей, получающих дошкольное образование в семье, что отражено в Указе Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».

В 2016 г. Правительством Российской Федерации утверждена Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 г., а также план по ее реализации [10; 11]. Концепция призвана сформировать единые подходы к ранней помощи и объединить усилия различных ведомств (здравоохранения, образования, социальной защиты и других). В результате реализации Концепции ранняя помощь станет начальным звеном в процессе абилитации и реабилитации детей с ограничениями жизнедеятельности, когда у детей только формируются основные навыки, что позволит сделать этот процесс более эффективным. Одной из задач, поставленных концепцией, является создание единой системы ранней помощи с учетом региональных особенностей. В настоящее время разработка единой методологии работы для всех регионов, единых подходов к организации ранней помощи и их апробация осуществляется в двух пилотных регионах (Свердловская область, Пермский край).

Формирование системы осуществляется на основе научных разработок, осуществляемых Институтом коррекционной педагогики, Институтом раннего вмешательства, Агентством стратегических инициатив, Федеральным научным центром реабилитации инвалидов им. Г. А. Альбрехта и другими организациями по различным направлениям: теоретическим аспектам ранней помощи [1; 2; 8; 12], формированию правовых основ организации ранней помощи [5; 13], методам раннего выявления отклонений в развитии детей первых лет жизни [3; 4], по созданию системы ранней помощи в системе образования [7; 9], по оценке качества и эффективности предоставления услуг ранней помощи [14].

С учетом теоретических оснований разработаны методические рекомендации по организации услуг ранней помощи детям и их семьям в рамках формирования системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов и детей-инвалидов [6].

Федеральным научным центром реабили-

литации инвалидов им. Г. А. Альбрехта была проанализирована и обобщена информация об организации ранней помощи в субъектах Российской Федерации, полученная в рамках выполнения поручений Президента России от 17 февраля 2017 г. № Пр-285, в целях осуществления мониторинга реализации Концепции, по состоянию на октябрь 2017 г., май и ноябрь 2018 г.

Сравнительный анализ информации об организации ранней помощи из 85 субъектов Российской Федерации, полученной на 01.05.2018 и на 1.11.2018, показал следующее.

Приняты и реализуются программы (подпрограммы, планы) по развитию ранней помощи в 63 субъектах (74,2%) — за полгода приняты программы (подпрограммы) в восьми субъектах (были программы в 55 субъектах — 64,7%). Не принятыми остались программы в 13 субъектах из 21. Отсутствуют программы/проекты программ в восьми субъектах (Байконур, Республика Дагестан, Забайкальский край, Липецкая область, Магаданская область, Рязанская область, Смоленская область, Еврейская автономная область).

В целях реализации программ ранней помощи Концепцией определена необходимость установления основного (координирующего) органа, ведомств и организаций (их структурных подразделений) в сферах здравоохранения, социальной защиты и образования, на базе которых будет осуществляться оказание услуг ранней помощи.

Анализ информации показал, что в 54 субъектах (63,6%) координируют работу по разработке и реализации программы ранней помощи в сфере социальной защиты, в семи субъектах (8,3%) — в сфере образования. За полгода увеличилось в два раза количество субъектов, в которых координирующим ведомством определено здравоохранение, — в восьми субъектах (9,5%) за счет субъектов, в которых не было определено координирующее ведомство. В двух субъектах — 2,4% это иные госструктуры (правительство, межведомственная рабочая группа и пр.). В семи субъектах одновременно координируют работу три ведомства — соцзащита, здравоохранение и образование. В пяти субъектах координирующее ведомство не определено, этот показатель снизился более чем в два раза — в мае месяце координирующее ведомство не было определено в 11 субъектах.

Ресурсные центры ранней помощи, которые должны выполнять координирующую, информационно-методическую, статистическую, аналитическую, экспертную

функции, подготовку (переподготовку) и аттестацию специалистов ранней помощи, созданы в 42 субъектах (49,5%), что на 29 больше, чем в мае 2018 г. (было только в 13 субъектах). Создается или планируется создание ресурсных центров в девяти субъектах (10,6%). Отсутствуют центры в 17 субъектах.

Суммарное количество детей, нуждающихся в оказании услуг ранней помощи (от 0 до 3 лет), по всем субъектам по состоянию на 1 ноября 2018 г. составило 316726 детей, что на 20494 ребенка больше, чем в мае 2018 г. (296232 ребенка). Суммарное количество детей, получивших услуги ранней помощи (от 0 до 3 лет) в 2018 г. — 222942 ребенка. Средний процент охвата детей ранней помощью по всем субъектам составил 73,65%, что на 5,99% выше, чем в мае 2018 г. (67,66%). В том числе 100% охват отмечен в девяти субъектах: Республика Карелия, Республика Тыва, Кемеровская область, Новгородская область, Оренбургская область, Ярославская область, Москва, Ненецкий автономный округ, Ямало-Ненецкий АО. В мае 2018 г. 18 субъектов отметили 100% охват: Республика Адыгея, Кабардино-Балкарская Республика, Республика Калмыкия, Республика Карелия, Республика Марий Эл, Удмуртская республика, Забайкальский край, Астраханская область, Кемеровская область, Липецкая область, Новгородская область, Ростовская область, Тамбовская область, Ярославская область, Москва, Ненецкий автономный округ, Чукотский автономный округ, Севастополь. Менее других охвачено услугами ранней помощи детей в следующих субъектах: Республика Крым — 2,95%, Чукотский автономный округ — 0%.

В мае месяце менее 10% детей было охвачено ранней помощью в пяти субъектах: Республика Мордовия (0, в ноябре — 78,5%), Амурская область (0, в ноябре — 86%), Ленинградская область (0, в ноябре — 80,6%), Республика Крым (2,5%, в ноябре — 2,95%), Тульская область (8,5%, в ноябре — 30%).

В 2017 г. была собрана и проанализирована информация о количестве детей целевой группы, нуждающихся в оказании им услуг ранней помощи, поступившая от 71 субъекта Российской Федерации. По состоянию на 2.10.2017 общее число детей целевой группы, нуждающихся в оказании им услуг ранней помощи, составило 326014 человек, из них детей с ограниченными возможностями здоровья — 111721 человек, детей-инвалидов — 41056 человек, детей с генетическими нарушениями — 26816 человек, детей группы риска — 128689 человек. Группу риска составили дети с риском развития стойких нарушений функций ор-

ганизма и ограничений жизнедеятельности (89360 человек), дети сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей (9083 человек), дети из семей, находящихся в социально опасном положении (30246 человек).

Также был проведен анализ проектов региональных государственных программ по формированию и совершенствованию системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, на 2019-2021 гг., направленных в Минтруд России, что позволило обобщить основные запланированные мероприятия по приоритетным направлениям создания единой системы ранней помощи с учетом региональных особенностей.

В рамках создания правовых основ ранней помощи запланирована подготовка и принятие следующих ведомственных и межведомственных нормативных правовых актов для обеспечения развития системы ранней помощи:

- о порядке выявления детей, нуждающихся в услугах ранней помощи, информирования родителей, выдачи направления на получения услуг ранней помощи;

- о порядке направления в ведомственные подразделения детей, нуждающихся в ранней помощи;

- о сетевом взаимодействии подразделений (служб) ранней помощи;

- об утверждении перечня организаций (структурных подразделений), в которых будет оказываться ранняя помощь в соответствии с реестром услуг;

- о мониторинге деятельности учреждений (структурных подразделений) и обеспеченности услугами ранней помощи с указанием основных показателей эффективности служб ранней помощи;

- о составлении и утверждении региональных форм статистической отчетности и документации учреждений, включенных в систему ранней помощи;

- о разработке и утверждении отраслевых критериев нуждаемости в ранней помощи;

- о разработке и утверждении критериев, служащих основанием для продолжения предоставления услуг ранней помощи ребенку и семье до достижения ребенком возраста семи-восьми лет.

Для методического обеспечения создания и функционирования программ ранней помощи запланирована разработка следующих методических и информационных материалов по организации ранней помощи:

- информационных материалов по возможно более раннему выявлению признаков нарушения функций организма, в том числе психического, с целью оказания ранней помощи и профилактики инвалидности;



- информационных буклетов, листовок по вопросам ранней помощи и сопровождения;
- методических материалов, обеспечивающих внедрение услуг ранней помощи;

- межведомственного справочника-путеводителя для родителей, воспитывающих детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями;

- инновационного опыта комплексного сопровождения детей-инвалидов, детей с ОВЗ раннего возраста и их семей;

- программ обучения родителей (законных представителей), воспитывающих детей-инвалидов и детей с ОВЗ, способам ухода и методам абилитации и реабилитации на дому, для осуществления дистанционного обучения и сопровождения родителей.

В целях совершенствования механизмов своевременного выявления детей, нуждающихся в ранней помощи, и определения их потребности в услугах ранней помощи предполагается проведение в субъектах следующих мероприятий:

- создание единых региональных регистров детей, нуждающихся в услугах ранней помощи, и реестра организаций, осуществляющих раннюю помощь;

- организация деятельности центральной и территориальных ПМПК в части определения потребности в услугах ранней помощи детям-инвалидам;

- организация выявления и диагностирования детей группы риска в учреждениях здравоохранения, образования и социального обслуживания;

- создание системы анализа потребности в услугах ранней помощи в сферах здравоохранения, образования, социальной защиты населения;

- создание и ведение базы данных получателей услуг ранней помощи.

Для формирования условий для развития ранней помощи планируется:

- развитие инфраструктуры социальных служб, обеспечивающих комплексную помощь и поддержку детям в возрасте до трех лет с отклонениями в развитии и здоровье и семьям, их воспитывающим;

- приобретение оборудования, инструментария, программного обеспечения для осуществления ранней диагностики уровня актуального развития детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов и оказания комплексной, в том числе ранней помощи;

- включение услуг ранней помощи и сопровождения в систему комплексной реабилитации и абилитации инвалидов;

- создание регионального консультативного центра для обеспечения функционирования и развития региональной системы ранней помощи детям;

- организация временного пребывания детей-инвалидов в принимающих семьях;

- организация деятельности пункта проката развивающего и реабилитационного оборудования для детей до трех лет, имеющих нарушения развития.

Для обеспечения подготовки квалифицированных специалистов, предоставляющих услуги ранней помощи с учетом современных технологий в рамках междисциплинарной команды специалистов; постоянного повышения уровня квалификации специалистов, предоставляющих услуги ранней помощи, запланированы следующие мероприятия:

- стажировка специалистов и руководителей служб ранней помощи в регионах Российской Федерации, успешно реализующих межведомственные модели ранней помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями;

- повышение квалификации специалистов по освоению технологий ранней помощи.

Также был проведен анализ предложений субъектов Российской Федерации по совершенствованию нормативной базы в области ранней помощи на федеральном уровне. Многие субъекты отметили, что создание служб ранней помощи требует внесения изменений в ряд нормативных актов федерального уровня. Наибольшее число предложений касалось внесения следующих изменений:

- предусмотреть разделение полномочий по реализации ранней помощи на федеральном и региональном уровнях;

- разработать единый проект федерального закона, регулирующий предоставление услуг ранней помощи, а также устанавливающий их перечень, либо внести изменения в соответствующие федеральные отраслевые законы (в сфере здравоохранения, социального обслуживания, образования), предусмотрев в них механизм предоставления услуг ранней помощи;

- внести услуги по ранней помощи детям и их семьям в общероссийские (отраслевые) перечни государственных (муниципальных) услуг, оказываемых физическим лицам;

- предусмотреть в форме ИПРА ребенка-инвалида, утвержденной приказом Минтруда России от 13.06.2017 № 486н, возможность указания нуждаемости ребенка в услугах ранней помощи, с соответствующим отражением рекомендации в выписках из ИПРА, направляемых в органы исполнительной власти в сферах здравоохранения, образования и социальной защиты населения;

- разработать профессиональный стандарт «Специалист по ранней помощи»;

- предусмотреть отдельный порядок

оказания услуг ранней помощи в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; в организациях здравоохранения в ситуациях продолжительного стационарного лечения;

— внести изменения в Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», дополнив его определением понятия «ранняя помощь» и положением о порядке предоставления услуг ранней помощи;

— внести изменения в Федеральный закон от 28.12.2013 № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» и подзаконные акты в части установления дополнительного обстоятельства для признания нуждающимся в социальном обслуживании ребенка в возрасте до трех лет с ограниченными возможностями здоровья; закрепления понятия ранней помощи, о видах услуг и учреждениях, предоставляющих данные услуги;

— внести изменения в постановление Правительства Российской Федерации от 24.11.2014 № 1236 «Об утверждении примерного перечня социальных услуг по видам социальных услуг» в части дополнения категорий граждан, имеющих право на получение социальных услуг, категорией «дети в возрасте от нуля до трех лет, имеющие ограничения жизнедеятельности или из группы риска», а также дополнить Примерный перечень социальных услуг по видам социальных услуг услугами ранней помощи;

— внести изменения в приказ Минтруда России от 30.07.2014 № 500н «Об утверждении рекомендаций по определению индивидуальной потребности в социальных услугах получателей социальных услуг» в части рекомендаций по определению индивидуальной потребности в социальных услугах детей в возрасте до трех лет;

— внести изменения в приказ Мини-

стерства здравоохранения РФ от 12.04.2012 № 344н «Об утверждении Типового положения о доме ребенка» по организации ранней помощи.

Многие из предложений субъектов уже реализуются в процессе выполнения государственного задания ФГБУ ФНЦРИ им. Г. А. Альбрехта Минтруда России по теме «Подготовка научно обоснованных предложений по подготовке законодательных актов в части полномочий федеральных органов исполнительной власти Российской Федерации, органов государственной власти субъектов Российской Федерации по вопросам организации ранней помощи детям по итогам проведения пилотного проекта по отработке подходов к формированию системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов».

Результаты анализа информации о развитии ранней помощи в субъектах Российской Федерации позволили выявить высокую востребованность услуг ранней помощи, показали, что практически все регионы имеют программы (подпрограммы, планы) по развитию ранней помощи (или они находятся в стадии утверждения), в большинстве регионов координируют работу по разработке и реализации программы ранней помощи исполнительные органы государственной власти в сфере социальной защиты.

На третьем этапе реализации концепции, с 2019 г., Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации планируется осуществить поддержку ряда регионов, организующих раннюю помощь, на основе представленных региональных программ по формированию и совершенствованию системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов. Это позволит сформировать единую систему ранней помощи, учитывая региональные особенности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ермолаева Е. Е., Казьмин А. М., Мухамедрахимов Р. Ж., Самарина Л. В. О ранней помощи детям и их семьям // Аутизм и нарушения развития. — 2017. — Т. 15. — № 2. — С. 4-18.
2. Казьмин А. М. Участие: теоретические аспекты и оценка в практике ранней помощи // Клиническая и специальная психология. — 2015. — Т. 4. — № 2. — С. 115-127.
3. Коваленко Ю. Ю., Разенкова Ю. А. К вопросу о методах раннего выявления отклонений в развитии детей первых лет жизни // Дефектология. — 2015. — № 2. — С. 45-55.
4. Коваленко Ю. Ю., Разенкова Ю. А. Организация процесса выявления отклонений в развитии детей первых лет жизни в мировой и отечественной практике // Дефектология. — 2015. — № 3. — С. 46-57.
5. Ломоносова О. В. О формировании правовых основ организации ранней помощи детям и их семьям / О. В. Ломоносова, О. Н. Владимирова, Е. М. Старобина и др. // Реабилитация — XXI век: традиции и инновации : сборник статей II Нац. конгр. с межд. участием (г. Санкт-Петербург, 12-13 сентября 2018 г.) / Минтруд России — СПб. : Р-КОПИ, 2018. — С. 241-247.
6. Методические рекомендации по организации услуг ранней помощи детям и их семьям в рамках формирования системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов и детей-инвалидов [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/handicapped/274> (дата обращения: 15.01.2019).
7. Методические рекомендации по созданию системы ранней помощи в структуре доступного и непрерывного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья. — М. : Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов ; Институт коррекционной педагогики Российской Академии образования, 2016. — 79 с.
8. Разенкова Ю. А. Система ранней помощи: поиск основных векторов развития. — М. : Карапуз,

2011. — 144 с.

9. Разенкова Ю. А. Служба ранней помощи — как форма оказания психолого-педагогической и медико-социальной помощи семьям с проблемными детьми младенческого и раннего возрастов // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития — 2010. — № 2. — С. 35-44.

10. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 августа 2016 г. № 1839-р «Об утверждении Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://rosmintrud.ru/docs/government/180> (дата обращения: 15.01.2019).

11. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 декабря 2016 г. № 2723-р «Об утверждении плана мероприятий по реализации Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://rosmintrud.ru/docs/government/181> (дата обращения: 15.01.2019).

12. Сопровождение проблемного ребенка и его семьи в системе ранней помощи. Диагностика и коррекция развития / под общ. ред. Ю. А. Разенковой. — М. : Школьная Пресса, 2012. — 216 с.

13. Старобина Е. М., Кривенков С. Г. К вопросу о стандартизации деятельности в области ранней помощи детям и их семьям (научный обзор) // Профилактическая и клиническая медицина. — 2018. — № 3 (68). — С. 20-26.

14. Старобина Е. М. Об оценке качества и эффективности предоставления услуг ранней помощи детям и их семьям // Детская и подростковая реабилитация. — 2017. — № 4 (32). — С. 55-61.

15. Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/57425/> (дата обращения: 26.07.2018).

#### REFERENCES

1. Ermolaeva E. E., Kaz'min A. M., Mukhamedrakhimov R. Zh., Samarina L. V. O ranney pomoshchi detyam i ikh sem'yam // Autizm i narusheniya razvitiya. — 2017. — Т. 15. — № 2. — С. 4-18.

2. Kaz'min A. M. Uchastie: teoreticheskie aspekty i otsenka v praktike ranney pomoshchi // Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya. — 2015. — Т. 4. — № 2. — С. 115-127.

3. Kovalenko Yu. Yu., Razenkova Yu. A. K voprosu o metodakh ranнего vyavleniya otkloneniy v razvitiy detey pervykh let zhizni // Defektologiya. — 2015. — № 2. — С. 45-55.

4. Kovalenko Yu. Yu., Razenkova Yu. A. Organizatsiya protsessа vyavleniya otkloneniy v razvitiy detey pervykh let zhizni v mirovoy i otechestvennoy praktike // Defektologiya. — 2015. — № 3. — С. 46-57.

5. Lomonosova O. V. O formirovaniy pravovykh osnov organizatsii ranney pomoshchi detyam i ikh sem'yam / O. V. Lomonosova, O. N. Vladimirova, E. M. Starobina i dr. // Reabilitatsiya — XXI vek: traditsii i innovatsii : sbornik statey II Nats. kongr. s mezhd. uchastiem (g. Sankt-Peterburg, 12-13 sentyabrya 2018 g.) / Mintrud Rossii — SPb. : R-KOPI, 2018. — С. 241-247.

6. Metodicheskie rekomendatsii po organizatsii uslug ranney pomoshchi detyam i ikh sem'yam v ramkakh formirovaniya sistemy kompleksnoy reabilitatsii i abilitatsii invalidov i detey-invalidov [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/handicapped/274> (data obrashcheniya: 15.01.2019).

7. Metodicheskie rekomendatsii po sozdaniyu sistemy ranney pomoshchi v strukture dostupnogo i nepreryvnogo obrazovaniya dlya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. — М. : Agentstvo strategicheskikh initsiativ po prodvizheniyu novykh proektov ; Institut korrektsionnoy pedagogiki Rossiyskoy Akademii obrazovaniya, 2016. — 79 s.

8. Razenkova Yu. A. Sistema ranney pomoshchi: poisk osnovnykh vektorov razvitiya. — М. : Karapuz, 2011. — 144 s.

9. Razenkova Yu. A. Sluzhba ranney pomoshchi — kak forma okazaniya psikhologo-pedagogicheskoy i mediko-sotsial'noy pomoshchi sem'yam s problemnymi det'mi mladencheskogo i ranнего vozrastov // Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami razvitiya — 2010. — № 2. — С. 35-44.

10. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 31 avgusta 2016 g. № 1839-r «Ob utverzhenii Kontseptsii razvitiya ranney pomoshchi v Rossiyskoy Federatsii na period do 2020 goda» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://rosmintrud.ru/docs/government/180> (data obrashcheniya: 15.01.2019).

11. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 17 dekabrya 2016 g. № 2723-r «Ob utverzhenii plana meropriyatiy po realizatsii Kontseptsii razvitiya ranney pomoshchi v Rossiyskoy Federatsii na period do 2020 goda» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://rosmintrud.ru/docs/government/181> (data obrashcheniya: 15.01.2019).

12. Soprovozhdenie problemnogo rebenka i ego sem'i v sisteme ranney pomoshchi. Diagnostika i korrektsiya razvitiya / pod obshch. red. Yu. A. Razenkovoy. — М. : Shkol'naya Pressa, 2012. — 216 s.

13. Starobina E. M., Krivenkov S. G. K voprosu o standartizatsii deyatelnosti v oblasti ranney pomoshchi detyam i ikh sem'yam (nauchnyy obzor) // Profilakticheskaya i klinicheskaya meditsina. — 2018. — № 3 (68). — С. 20-26.

14. Starobina E. M. Ob otsenke kachestva i effektivnosti predostavleniya uslug ranney pomoshchi detyam i ikh sem'yam // Detskaya i podrostkovaya reabilitatsiya. — 2017. — № 4 (32). — С. 55-61.

15. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii «O natsional'nykh tselyakh i strategicheskikh zadachakh razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2024 goda» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/57425/> (data obrashcheniya: 26.07.2018).

## 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.

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.

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.

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 (выбрать с тире) -<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.



(343) 336-14-52

Адясова Оксана Александровна

**АДРЕС РЕДАКЦИИ**

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 106

E-mail: [pedobraz@uspu.me](mailto:pedobraz@uspu.me)

**АДРЕС ИЗДАТЕЛЯ**

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

**Цена свободная**

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ  
2019. № 2

Редактор: Ю. А. Мухина  
Компьютерная верстка Ю. А. Мухиной

Знак информационной продукции 16+  
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.  
Дата выхода в свет 07.03.19. Формат 60×84/8.  
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.  
Уч.-изд. л. 13,1. Усл. п. л. 13,7. Тираж 500 экз. Заказ № 5022

Тираж отпечатан в отделе множительной техники  
Уральского государственного педагогического университета  
620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.  
E-mail: uspu@uspu.me