

**THE WORLD OF ACADEMIA:
CULTURE, EDUCATION**

**2019
№ 8**

THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION

Registration number: Эп № ФС77-73671 dd. 28.09.2018.

Up to 28 September, 2018 the Journal was called
"News of Southern Federal University. Pedagogical Science". ISSN: 1995-1140.
The Journal has been published since 1 June, 2007.

Founders:

Southern Federal University
Volga-Caucasian Department of the Russian Academy of Education

Editor in Chief

I.E. Kulikovskaya – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, head of Pre-school Education dpt. of Southern Federal University, Head of South-Russian Research and Educational Centre of Spiritually-Moral Education of Children and Youth of Southern Federal University

Deputy Chief Editors

G.A. Berulava – Psychology Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Rector of International Innovation University

V.I. Mareev – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Advisor of the Rector of Southern Federal University

International Editorial Board

I.V. Abakumova – Psychology Doctor (habil.), professor, correspondent member of RAE, Don State Technical University (Russia)

A.Yu. Belogurov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Russia)

S.I. Beryl – Physical and Mathematical Sciences Doctor (habil.), professor, Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko (Pridnestrovian Moldavian Republic)

N.M. Borytko – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

N.N. Veresov – Philosophy Doctor (habil.), professor, Monash University (Australia)

A.Ya. Danilyuk – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Moscow Pedagogical State University (Russia)

P.N. Ermakov – Biology Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Southern Federal University (Russia)

A.K. Kiklevich – Philology Doctor (habil.), professor, University of Warmia and Mazury (Poland)

M.V. Korepanova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

I.B. Kotova – Psychology Doctor (habil.), professor, corresponding member of RAE, International Innovative University (Russia)

V.T. Kudryavtsev – Psychology Doctor (habil.), professor, Moscow State Psychological and Pedagogical University (Russia)

A.K. Kusainov – Doctor-engineer of Germany, Pedagogics Doctor (habil.), professor, winner of the State Award of the Republic of Kazakhstan, president of Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan (Kazakhstan)

O.A. Omarov – Physical and Mathematical Sciences Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Dagestan State University (Russia)

I.V. Robert – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, academician of RAE, Institute of Education Management of RAE (Russia)

A.I. Savenkov – Doctor of Pedagogics (habil.), Psychology Doctor (habil.), corresponding member of RAE, Moscow City Pedagogical University (Russia)

N.K. Sergeev – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, academician of RAE, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

The Journal is included in the List of Russian peer-reviewed scientific journals where main scientific results of theses for Degrees of Candidate of Science and Doctor of Science should be published (Date of inclusion edition in the List 01.12.2015, № 678)

МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:

КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

**2019
№ 8**

МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ: КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

Регистрационный номер: Эл № ФС77-73671 от 28.09.2018.

До 28 сентября 2018 г. журнал назывался
«Известия Южного федерального университета. Педагогические науки». ISSN: 1995-1140.
Журнал издается с 1 июня 2007 г.

Учредители:

Южный федеральный университет
Поволжско-Кавказское отделение Российской академии образования

Главный редактор

Куликовская Ирина Эдуардовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольного образования Южного федерального университета, директор Южно-Российского научно-образовательного центра духовно-нравственного воспитания детей и молодежи ЮФУ

Заместители главного редактора

Берулава Галина Алексеевна – доктор психологических наук, профессор, академик РАО, ректор Международного инновационного университета

Мареев Владимир Иванович – доктор педагогических наук, профессор, советник ректора Южного федерального университета

Международная редакционная коллегия

Абакумова Ирина Владимировна – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Донской государственный технический университет (Россия)

Белогуров Анатолий Юльевич – доктор педагогических наук, профессор, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (Россия)

Берил Степан Иорданович – доктор физико-математических наук, профессор, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко (Приднестровская Молдавская Республика)

Боритко Николай Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

Вересов Николай Николаевич – доктор философских наук, профессор, Университет Монаш (Австралия)

Данилюк Александр Ярославович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Московский педагогический государственный университет (Россия)

Ермаков Павел Николаевич – доктор биологических наук, профессор, академик РАО, Южный федеральный университет (Россия)

Киклевич Александр Константинович – доктор филологических наук, профессор, Варминско-Мазурский университет (Польша)

Корепанова Марина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

Котова Изабела Борисовна – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Международный инновационный университет (Россия)

Кудрявцев Владимир Товиевич – доктор психологических наук, профессор, Московский государственный психолого-педагогический университет (Россия)

Кусаинов Аскарбек Кабыкенович – доктор-инженер Германии, доктор педагогических наук, профессор, лауреат Государственной премии Республики Казахстан, президент Академии педагогических наук Казахстана (Казахстан)

Омаров Омар Алиевич – доктор физико-математических наук, профессор, академик РАО, Дагестанский государственный университет (Россия)

Роберт Ирэна Веньяминовна – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Институт управления образованием РАО (Россия)

Савенков Александр Ильич – доктор педагогических наук, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, Московский городской педагогический университет (Россия)

Сергеев Николай Константинович – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

Серигов Владислав Владиславович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Институт стратегии развития образования РАО (Россия)

Редакционный совет

Андриенко Анна Александровна – кандидат филологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

Бермус Александр Григорьевич – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Бондин Виктор Иванович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Власова Татьяна Ивановна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Горюнова Лилия Васильевна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Карпова Наталья Константиновна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Карантыш Галина Владимировна – доктор биологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

Менджерский Александр Маркович – доктор биологических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Пивненко Петр Петрович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Рогов Евгений Иванович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Федотова Ольга Дмитриевна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Чумичева Раиса Михайловна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук
(дата включения издания в перечень 01.12.2015, № 678)

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Шоган В.В.

ЧУВСТВЕННЫЙ ОПЫТ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАНИЯ
КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ 17

Сторожакова Е.В.

ПРИНЦИП ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ..... 24

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Шаповалова Л.И., Шпортова Я.И., Зыкова С.Н.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЕ ПРИНЦИПЫ
И ФАКТОРЫ, МЕШАЮЩИЕ ЕГО УСПЕШНОМУ ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ 33

Лебедева Н.А.

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ
К ИНТЕГРИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ 40

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Цынцарь А.Л., Богданова В.А., Руснак И.М.

ВЛИЯНИЕ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ 49

Дашкина А.И., Корсакова С.В.

АНАЛИЗ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ В ГРУППАХ СТУДЕНТОВ,
ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «МЕНЕДЖМЕНТ» 55

Резниченко А.В.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ
ХУДОЖЕСТВЕННО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ
БАКАЛАВРОВ В ПРОЦЕССЕ РИСОВАНИЯ 64

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Каширская И.К.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ
О РИСКЕ И СКЛОННОСТЬ К РИСКОВАННОМУ ПОВЕДЕНИЮ 73

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**Черная А.В., Хевелев А.А., Хевелева Е.В.**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ 83

НАШИ АВТОРЫ 89

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА
«Мир университетской науки: культура, образование»..... 93

GENERAL PEDAGOGICS, THE HISTORY OF PEDAGOGICS AND EDUCATION

Shogan Vladimir V.

- SENSORY EXPERIENCE IN THE STRUCTURE OF PERSONALITY
OF AN EDUCATION PARTICIPANT AS THE BASIS FOR TEACHING AND MORAL INSTRUCTION 17

Storozhakova Ekaterina V.

- PRINCIPLE OF EDUCATIONAL ORGANIZATION 24

CORRECTIONAL PEDAGOGY

Shapovalova Larisa I., Shportova Yana I., Zykova Svetlana N.

- INCLUSIVE EDUCATION: FUNDAMENTAL PRINCIPLES AND OBSTACLES
TO ITS SUCCESSFUL IMPLEMENTATION 33

Lebedeva Natalia A.

- PARENTS' ATTITUDE TO MAINSTREAM LEARNING 40

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Tsyntsar Anna L., Bogdanova Violetta A., Rusnak Irina M.

- THE INFLUENCE OF QUEST TECHNOLOGIES ON THE FORMATION
OF INTERDISCIPLINARY LINKS IN BACHELOR PREPARATION..... 49

Dashkina Alexandra I., Korsakova Svetlana V.

- ANALYSIS OF LEADERSHIP SKILLS
IN GROUPS OF STUDENTS MAJORING IN MANAGEMENT 55

Reznichenko A.V.

- INTERDISCIPLINARY MODEL OF DEVELOPING ARTISTIC
RESEARCH CULTURE OF BACHELORS BY MEANS OF DRAWING 64

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONAL PSYCHOLOGY AND THE HISTORY OF PSYCHOLOGY

Kashirskaya Irina K.

- PUPILS' AND STUDENTS' PERCEPTION
OF RISK AND INCLINATION TO RISKY BEHAVIOR 73

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY**Chernaya Anna V., Khevelev Aleksey A., Kheveleva Ekaterina V.**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE EMOTIONAL SPHERE
OF PRIMARY SCHOOL PUPILS BY MEANS OF MUSIC 83

OUR AUTHORS 89

**Дашкина Александра Игоревна,
Корсакова Светлана Владимировна**

**АНАЛИЗ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ
В ГРУППАХ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ
ПО НАПРАВЛЕНИЮ «МЕНЕДЖМЕНТ»**

В статье исследованы лидерские качества студентов, обучающихся по направлению «Менеджмент». Проанализированы труды, посвященные личностным характеристикам лидеров, и рассмотрены функции, выполняемые лидерами в учебных группах. Исследованы механизмы психологического управления в малой учебной группе. Обоснованы причины, по которым лидеры, назначенные педагогом на основании их академической успеваемости, менее эффективно организуют совместную работу, чем студенты, реально обладающие лидерскими качествами. В группах студентов, обучающихся по направлению «Менеджмент», проведено анкетирование для выявления отношения студентов к выполнению роли лидеров и определения степени их готовности к осуществлению руководства группой. Анализ результатов опроса позволил сделать выводы о том, что значительная часть студентов не желают быть лидерами и не занимают лидерских позиций, хотя и обладают необходимыми для этого психологическими характеристиками. Участники анкетирования признали, что умение руководить и лидерские качества понадобятся им в будущей профессиональной деятельности. Это привело к выводу о целесообразности принятия педагогом мер, направленных на формирование лидерских умений.

Каширская Ирина Константиновна

**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ
И СТУДЕНТОВ О РИСКЕ И СКЛОННОСТЬ
К РИСКОВАННОМУ ПОВЕДЕНИЮ**

Представлены результаты эмпирического исследования представлений школьников и студентов о риске, а также склонности к рискованному поведению в зависимости от возраста и пола. Выявлено, что существуют различия между школьниками и студентами в представлениях о риске на основе выделенных критериев. Школьники оказались более рискованными по сравнению со студентами, а юноши (и школьники, и студенты) – намного более склонны к риску, чем девушки тех же возрастных групп. Результаты могут быть использованы практическими психологами в консультативной работе для профилактики рискованного поведения личности, связанного с опасными последствиями для себя и окружающих.

Лебедева Наталья Алексеевна

**ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ
К ИНТЕГРИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ**

В статье представлен анализ уровней информированности родителей детей с нормативным развитием о возможностях и особенностях детей с ограниченными возможностями здоровья, отношения родителей обеих групп детей к факту совместного пребывания детей с нарушениями в развитии и детей, не имеющих ограничений здоровья, в одной группе ДОУ. Раскрыта процедура и результаты анкетирования родителей. Проанализированы представления родителей о трудностях организации интегрированного обучения в конкретном учреждении. Определено в целом положительное отношение родителей обеих групп к совместному обучению детей с разным уровнем возможностей. Однако отмечена недостаточная информированность родителей, особенно родителей детей с нормативным развитием, об интегрированном обучении.

Резниченко Александр Владимирович**МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ
ХУДОЖЕСТВЕННО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
КУЛЬТУРЫ БАКАЛАВРОВ
В ПРОЦЕССЕ РИСОВАНИЯ**

В статье раскрываются технологии развития художественно-исследовательской культуры бакалавров в процессе профессиональной подготовки по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность программы «Технология и изобразительное искусство»; определено понятие «художественно-исследовательская культура бакалавра» на основе анализа научно-теоретической литературы; предлагается междисциплинарная модель развития художественно-исследовательской культуры бакалавров.

Сторожакова Екатерина Владимировна**ПРИНЦИП ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье показан принцип организации образования, представленный в абсолютной зависимости от структуры личности субъекта образования, возникающего на современном этапе. Фундаментальные чувства детства, отрочества, юности, молодости, взрослости представляют ту основу, которая является заказом для функционирования учебных заведений на разных этапах организации образования. Чувственный опыт, приобретаемый в рамках образования, отражается в организации процессов обучения и воспитания. Уровень проживания языка предметов отражается в средствах, методах и формах обучения и воспитания. Динамическая структура личности порождает тринитарный подход к обучению и воспитанию, где главными компонентами являются проживание предмета, перевод чувственного опыта в информацию, синтез альтернатив на адаптивном этапе образования.

**Цынцарь Анна Леонидовна, Богданова Виолетта Алексеевна,
Руснак Ирина Михайловна****ВЛИЯНИЕ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИЙ
НА ФОРМИРОВАНИЕ
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ
В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ**

В статье рассмотрено влияние междисциплинарных связей на вовлечение студентов высшей школы в профессиональную деятельность. Проанализированы предпосылки применения квест-технологии в обучении студентов высшей школы. Приведена методическая разработка занятия по эргономике в рамках дисциплины «Информатика». Проанализированы преимущества применения рассматриваемой технологии в преподавании дисциплины «Психология управления и проблемы конфликтологии». Рассмотрено влияние квест-технологии на формирование компетенций будущих специалистов. Изучены междисциплинарные связи в применении квест-технологий.

**Черная Анна Викторовна, Хевелев Алексей Александрович,
Хевелева Екатерина Васильевна****ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ
СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ**

В статье представлен опыт разработки программы психолого-педагогического сопровождения эмоциональной сферы младших школьников средствами музыки. Обсуждаются теоретические подходы привлечения музыки как ресурса

развития. Показано, что эмоциональное содержание музыкальных произведений может выступать как средство психологического воздействия на развивающуюся личность в целях уравнивания (по Л.С. Выготскому) ее отношений с миром. Показаны особенности восприятия музыки ребенком в разном возрастном диапазоне. Приведены особенности использования музыки в построении развивающих, коррекционных, психопрофилактических, реабилитационных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья, синдромом дефицита внимания и гиперактивностью, расстройствами аутистического спектра, опыт использования музыкальной терапии Nordoff–Robbins. Показаны цели программы, положенные в основу программы идеи отечественных психологов, рассматривавших роль музыки как средства воздействия на психику человека, его эмоциональную сферу, развивающие возможности программы, описан музыкальный материал – музыкальные пьесы из «Детского альбома» А. Хевелера. Описан атлас пьес, характеризующий музыкальные особенности каждой пьесы, эмоциональное содержание пьесы, ресурсные возможности пьесы по распознаванию детьми дифференциальных эмоций, визуальный ряд, сопровождающий прослушивание пьес. Продемонстрированы развивающие возможности программы на примере музыкальной пьесы «Песня собак».

**Шаповалова Лариса Ивановна, Шпортова Яна Игоревна,
Зыкова Светлана Николаевна**

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЕ ПРИНЦИПЫ
И ФАКТОРЫ, МЕШАЮЩИЕ ЕГО УСПЕШНОМУ
ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ**

В статье инклюзивное образование рассматривается как необходимая составляющая для современных общеобразовательных школ. Особое внимание уделяется факторам и проблемам, стоящим на пути реализации инклюзивного образования в Европе и России. Немаловажен при этом опыт зарубежных организаций, занимающихся внедрением и коррективным осуществлением инклюзивности в обычных образовательных учреждениях. В статье анализируются причины включения систем инклюзивного образования, раскрывается главная его цель в современном мире и обществе, рассматриваются возможности и ограничения внедрения в Германии «Закона о Конвенции Организации Объединенных Наций о правах инвалидов», а также подчеркивается суть преобразования процесса образования для того, чтобы обеспечить образовательные потребности каждого ребенка.

Шоган Владимир Васильевич

**ЧУВСТВЕННЫЙ ОПЫТ В СТРУКТУРЕ
ЛИЧНОСТИ СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАНИЯ
КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

В статье представлен чувственный опыт субъекта образования в его основных компонентах: созерцание как вчувствование природы, интеллектуальное озарение как рождение нового знания, откровение как глубинный диалог, воление как основа самостоятельности, житнетворчество как основа социализации и изменения жизни. В статье также представлен уровень проживания основных языковых компонентов полипредметного пространства обучения и полисубъектного пространства воспитания.

Chernaya Anna V., Khevelev Aleksey A., Kheveleva Ekaterina V.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT
OF THE EMOTIONAL SPHERE OF PRIMARY
SCHOOL PUPILS BY MEANS OF MUSIC

Key words: emotional development, developing resources of music, primary school pupils, psychological and pedagogical support, music therapy, atlas of musical pieces, differential emotions, music perception, recognition of emotions.

The article presents the experience of working out a program of psychological and pedagogical support of the emotional sphere of primary school students by means of music. The authors start with covering theoretical approaches to employing music as a developmental resource. It is shown that emotional content of a musical piece can act as a means of psychological influence on the developing personality in order to balance relations with the outer world (according to L.S. Vygotsky). Features of music perception by a child of different age range are shown. The authors provide examples of the role of music in creating developmental, correctional, psycho-preventive, rehabilitation programs for children with disabilities, attention deficit hyperactivity disorder, autism spectrum disorders, and the experience of using music therapy by Nordoff–Robbins. The article describes ideas of some national psychologists who have considered the role of music as a means of influencing the human psyche, its emotional sphere and specifies objectives of the program, its opportunities and the musical material used, i.e. musical pieces from the “Children album” by A. Khevelev. The authors give outline to the “Atlas of plays” which includes musical features of each play, its emotional content, resource opportunities of the play on recognition of differential emotions and the visual row accompanying plays. Developing opportunities of the program are demonstrated by the musical play “Dogs’ songs”.

Dashkina Alexandra I., Korsakova Svetlana V.

ANALYSIS OF LEADERSHIP SKILLS IN GROUPS
OF STUDENTS MAJORING IN MANAGEMENT

Key words: leader, leadership, small group, academic performance, psychological characteristics, management, questionnaire.

The article examines leadership skills of students who major in management. The authors have analyzed research papers devoted to personal characteristics of leaders and functions performed by leaders in academic groups. Mechanisms of psychological management in a small study group are in the focus of the authors’ attention. They give reasons why leaders appointed by a teacher on the basis of their academic performance are less effective in organizing joint work than students who actually have leadership qualities. The paper covers the findings of the survey conducted to identify the attitude of students to the role of leaders and determine the degree of their readiness to lead the group. Analysis of the survey results enabled the researchers to draw conclusions that a significant part of students are reluctant to be leaders and take on leaders’ responsibilities, although they have all the necessary psychological features for doing this. Participants of the survey recognize that leadership skills and qualities will be necessary in their future professional activities. This led the authors to the conclusion that it is advisable for a teacher to take measures aimed at development of leadership skills in students.

Kashirskaya Irina K.

PUPILS’ AND STUDENTS’ PERCEPTION
OF RISK AND INCLINATION TO RISKY BEHAVIOR

Key words: risk, inclination to risky behavior, level of risky behavior, modality of risk, gender-related aspect of risk, personal determinants of risk.

The article presents the results of an empirical study into pupils' and students' perception of risk, as well as the propensity to risky behavior with regard to the age and gender. According to the paper, there are certain differences between schoolchildren and students in their perceptions of risk on the basis of the selected criteria. Students tend to be more risky than schoolers while boys (both students and schoolers) are much more prone to risk than girls of the same age groups. The research findings can be used by practical psychologists in advisory work for prevention of risky behavior associated with possibly dangerous consequences for an individual and people around.

Lebedeva Natalia A.

PARENTS' ATTITUDE TO MAINSTREAM LEARNING

Key words: integrated education, children with disabilities, parents.

The article presents analysis into awareness of parents of kids with normative development of the opportunities and features of physically challenged children as well as the attitude of parents of both children groups to joint stay of children with developmental disorders and children without disabilities in the same group of preschool educational establishment. The author describes the procedure and results of the questionnaire for parents and analyzes their implications about the difficulties in organizing integrated mainstream education at a particular educational institution. In general, the researcher mentions positive attitude of parents of both groups to joint education of children with different levels of abilities. However, the author writes about the lack of awareness among parents, especially parents of children with normative development, of integrated mainstream learning.

Reznichenko A.V.

INTERDISCIPLINARY MODEL OF DEVELOPING ARTISTIC RESEARCH CULTURE OF BACHELORS BY MEANS OF DRAWING

Key words: artistic and research culture, professional training, interdisciplinary model, drawing.

The article describes the technology of developing artistic research culture of bachelors who major in pedagogical education, direction 44.03.05 (with two profiles), the program "Technology and Art". The author defines "artistic research culture of the bachelor" on the basis of theoretical literature review and suggests an interdisciplinary model for development of artistic research culture of bachelors.

Shapovalova Larisa I., Shportova Yana I., Zykova Svetlana N.

INCLUSIVE EDUCATION: FUNDAMENTAL PRINCIPLES AND OBSTACLES TO ITS SUCCESSFUL IMPLEMENTATION

Key words: inclusive education, educational needs, academic process, individual opportunities, equal opportunities in education, experience of foreign organizations.

The article considers inclusive education as a necessary component of modern secondary schools. Special attention is paid to the factors and problems standing in the way of implementation of inclusive education in Europe and Russia, according to the authors, experience of foreign organizations engaged in implementation of inclusiveness in ordinary educational institutions is very important. The article analyzes the reasons for introduction of inclusive education systems, reveals its main aims in the modern world and society, considers the possibilities and limitations of

the implementation in Germany of the “Law on the United Nations Convention on the rights of persons with disabilities” and emphasizes the essence of transformation of the education process for the sake of meeting educational needs of every child.

Shogan Vladimir V.

**SENSORY EXPERIENCE IN THE STRUCTURE
OF PERSONALITY OF AN EDUCATION
PARTICIPANT AS THE BASIS FOR TEACHING
AND MORAL INSTRUCTION**

Key words: sensory experience, contemplation, insight, revelation, volition, life-creation, symbols, signs, associative schemes, descriptors.

The article presents the main components of the sensory experience of education participants, such as: contemplation as the incarnation of nature, intellectual insight as the birth of new knowledge, revelation as the deep dialogue, volition as the foundation of independence, life creativity as the basis of socialization and life changes. The author describes the levels of perceiving the main language components of the poly-subject space of education and the poly-eventful space of moral instruction.

Storozhakova Ekaterina V.

PRINCIPLE OF EDUCATIONAL ORGANIZATION

Key words: organization principle, the structure of personality of an education participant, fundamental feelings of education participant, sensory experience, means, methods, forms.

The article covers the principle of educational organization which is fully based on the structure of personality of education participant relevant to the present stage of academic development. According to the paper, fundamental sensory experience of childhood, adolescence, youth and adulthood represent the background and the appropriate order for functioning of educational institutions at different stages of educational organization. Sensory experience acquired in the framework of education is reflected in the organization of learning and teaching. The level of mastering the language of subjects is reflected in the means, methods and forms of teaching and moral instruction. The dynamic structure of personality gives rise to the trinitarian approach to learning and education, where the main components are experiencing the subject, translation of the sensory experience into information, synthesis of alternatives at the adaptive stage of education.

Tsyntsar Anna L., Bogdanova Violetta A., Rusnak Irina M.

**THE INFLUENCE OF QUEST TECHNOLOGIES
ON THE FORMATION OF INTERDISCIPLINARY
LINKS IN BACHELOR PREPARATION**

Key words: ergonomics, interdisciplinary connections, activity-based approach, the quest, web-quest.

The article considers the influence of interdisciplinary relations on the involvement of higher school students into professional activities. The authors analyze prerequisites for the use of quest technology in teaching higher school students and share some ideas on planning a lesson on ergonomics within the discipline “Computer Science”. The researchers describe some advantages of using the mentioned technology in teaching the discipline “Psychology of management and conflict studies”. The influence of the quest technology on competences of future specialists is considered. The article also covers interdisciplinary aspects relevant to application of the quest technology in academic setting.

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ
И ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Шоган В.В.** Чувственный опыт в структуре личности субъекта образования как основа обучения и воспитания
- **Сторожакова Е.В.** Принцип организации образования

УДК 371.4:37.013.77

Шоган В.В.

ЧУВСТВЕННЫЙ ОПЫТ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Ключевые слова: чувственный опыт, созерцание, озарение, откровение, воление, житнетворчество, символы, знаки, ассоциативные схемы, дескрипторы.

В настоящее время множество исследователей, а также содержательная направленность ФГОС обращают внимание на недостаток чувственного компонента в обучении и воспитании. В статье делается попытка дать объяснение чувственному опыту, который априори присущ современному человеку и тем более современному субъекту образования. «Педагогическая культура – это часть общечеловеческой культуры, в которой с наибольшей полнотой запечатлились духовные и материальные ценности образования» (Бондаревская, Кульневич, 1993, с. 101).

Фундаментальные чувства, понимаемые как чувство детства, отрочества, юности, молодости и взрослости – это всего лишь компоненты, составляющие прочности жизни, но их нужно превратить в действительную устойчивую опору для всего здания образования. Скрепить эти компоненты можно только при условии пробужденного, корректируемого, доведенного до результата чувственного опыта: «“Верь в Истину, надейся на Истину, люби Истину”, – вот голос самой Истины...» (Флоренский, 2003, с. 84). В педагогике чувства под такого рода опытом понимается проживание глубинных состояний, которые необходимо пробудить, создать критерии их функционирования и довести до качественного результата для перехода в другое, столь же определенно глубинное эмоциональное состояние. Здесь важно понимать, что в основе всех глубинных состояний опыта приобретения чувств лежит категория свободы; только в свободе, не терзаемой никакими дискурсивными установками, штампами, освоенным языком, может родиться этот опыт, который далее может быть переведен в язык предметов.

Итак, первый компонент глубинного опытного состояния – это созерцание. Созерцание – это прежде всего очело-

вечивание природы. Человек как венец природы, как ее высочайший результат отдает ей глубинное видение себя, наделяя деревья, леса, реки своими состояниями, но как только он наделил видимый им предмет природы словом, созерцание завершено. «Здесь слово есть символическая ассоциация, открывающая путь к духу предмета, к его бытию» (Шоган, 2015, с. 61). Можно сказать «старое дерево» и отразить понимание старости человеком в себе; можно сказать «мощь леса», но это уже метаморфоза языка; можно сказать «вечность», «даль», «глубина» – и это все уже язык культуры, а не созерцания. Созерцание абсолютно бессимволично, оно лишено понятий, оно – прямое прикосновение к предмету, диалог чистого чувства с его оставшимся следом в природе.

Созерцание также может быть социальным, и это тоже безъязычный контакт с ремеслом, со статусом; оно может быть художественным, и это не обозначенное ничем чувство моря в пейзажисте, его покоя и рождающейся бури, чувство горной вершины как стремительного взлета человеческой мечты, который абсолютно неосознанно является чистым чувственным вдохновением. Но как только художник взялся за кисть, как только Фридрих написал «Крест на горе», он внес туда символику языка, и картина из созерцания обрела художественный образ.

Социальное созерцание может быть государственно-политическим, когда человек чувствует свою Родину как нечто единое. Здесь нет примеси никакого языка, есть лишь чувство единства; но как только это чувство облекается в государственные символы и знаки, созерцательное состояние прекращается, это уже другое явление, где подключен язык культуры.

Есть также глубинное проживание, а следовательно, созерцание кризи-

сов жизни, переходов от одной доминанты чувства к другой, от детства к отрочеству, от отрочества к юности, от юности к молодости, от молодости к зрелости. Это особые состояния созерцательной глубинности, которые далее всегда определяются соответствующими символами и знаками.

Таким образом, одна из важнейших задач образования – это пробудить глубинную созерцательность, особое видение предметов, которые вочеловечиваются и превращаются в вещи.

Второй важнейший компонент, связывающий фундаментальные основания образования в устойчивый конгломерат, – глубинное состояние интеллектуального озарения. Человек, созерцавший ранее предметы, превратив их в вещи, т.е. поставив себе на службу, делает это только для того, чтобы понять, где находится место этих вещей и себя самого в универсуме природы, в универсуме социальности, искусства и жизни. Глубинное состояние озарения – это проживание всех показанных аспектов созерцательности как единства мира. Человек, восклицающий для себя «Мир един!», проживший это состояние как чувство, всегда далее будет относиться ко всем мыслительным процессам с точки зрения их правильности, с позиции этого единства. Образование в этом смысле такая же задача, как и при обращенности к предыдущему компоненту – созерцательности, – пробуждение, корректировка, результативность. Интеллектуальное озарение также не имеет символов, знаков, понятий, оно есть чистое чувство единства мира, его проживание в отрыве мира, но, как ни парадоксально, – с пользой для него, «служение человечеству, переживание глубинного диалога как акт прикосновения человека к общечеловеческим задачам» (Сторожакова, 2014, с. 239). Мысль возникающая всегда идет от

истоков озарения, от чистой, не загрязненной никакими социальными стереотипами мысли.

Не менее важное значение имеет третий компонент глубинного чувственного опыта – откровение. Человеку созерцавшему, озаренному опытом интеллектуализма, требуется обязательное подтверждение потрясших его сознание и самосознание глубинных состояний. Это подтверждение он может найти в особых духовных «зеркалах», которые открываются ему в условиях глубинного диалога. Только свобода, порождающая искренность, может перевести видимые в созерцании предметы и сделанные в озарении открытия в результат, вдохновляющий человека для творчества. Созерцание и озарение, как некоторая холодность человеческого чувства, обретают тепло, когда одно чувствующее сердце встречается с другим, когда один человек с пробужденной глубиной находит другого человека с таким же уровнем чувствования и они отдают друг другу тепло своих сердец, свет своего понимания, чтобы жить отраженным светом.

Откровение может быть достигнуто в условиях образовательного пространства с другим учеником, с учителем, с персоной истории, с персоной культуры, с персоной жизни, по той причине, что человек, всматривающийся в романтический портрет Пушкина, может увидеть в нем свою судьбу, свой порыв, свое вдохновение, а учитель, находящийся в откровении со своим учеником, может предугадать его будущее, простить ему мелочные обиды и самому при этом стать чище и лучше: «Человек духовен тогда и постольку, поскольку он добровольно и самодеятельно обращен к объективному совершенству, нуждаясь в нем, отыскивая его и любя его...» (Ильин, 1993, с. 15).

Далее можно говорить о синтетическом компоненте чувственного опыта, который имеет отношение к творческому волеизъявлению. Здесь важно понимать, что обычное созерцание и даже слезы от красоты ландшафта могут привести к депрессии, которая является оборотной стороной созерцательности, если не перевести созерцательность в интеллектуальное озарение. Интеллектуальное озарение, которое ты никому не отдал как собственному зеркалу, приводит к неврозам и безмотивному гневу. Глубинный диалог, не завершившийся творческим актом, чреват опустошением (об этом хорошо знают актеры). Нет такого механизма, который переводит опыт глубинной чувственности в реальную жизнь, в творчество, кроме воли, поэтому образованию необходимо пробуждать в человеке опыт волеизъявлений, но понимаемый не как внешнее воздействие, а лишь как условие, в котором человек с помощью воли единит в себе и превращает в бытие весь свой глубинный чувственный опыт. В ментальном варианте это может выразиться в строительстве собственного дома, где отражен весь путь к нему, в создании интерьера, ремесленного шедевра. В трансцендентном опыте это может быть художественная проза, поэзия, музыка, театр, архитектура, скульптура и т.д. Единственное, на что нужно указать: волеизъявление здесь – это глубинное чистое чувственное состояние, оно не наделено никаким содержанием, оно лишь побуждение в будущем воплощении.

Ну и наконец еще одно состояние, в котором результируется весь глубинный чувственный опыт, – это состояние жизнотворчества. Жизнотворчество в основе своей связано с переходными кризисами человеческой жизни и с рефлексией, «связывающей архаические переживания с реальной жиз-

ную» (Шоган, 2007, с. 355). Обращаясь к глубинам ценностно-смыслового переживания, человек изменяет свою жизнь, т.е. творит ее. Именно в переходах от одного чувства к другому, от одного лика жизни к другому возникает известное шекспировское «Быть или не быть», и только эту обращенность к глубинам собственной судьбы, соотнесенность со своим призванием на эту землю, со своим местом в служении человечеству можно назвать рефлексией. Это рефлексия над ценностями и смыслами жизни, все остальные определения рефлексивности неверны, являются упрощением и пошлостью.

Итак, перед нами основные компоненты глубинного чувственного опыта человека (рис. 1). Каким же образом возможно в практической педагогике чувства, в реальном образовании найти место для пробуждения, корректировки, результативности этого опыта?

Чтобы ответить на этот вопрос, нужно понимать, что чувственный опыт в контексте принципа фундаментальности образования подразделяется на чистый опыт, представленный его основными компонентами, и знаковый опыт предметов и воспитательных событий, где, по существу, проживается в своем многообразии язык различных наук, а также нравственных и эстетических категорий. Надо сказать, что компонент чувственного опыта созерцания, озарения, откровения, воления, жизнотворчества есть необходимая и обязательная база, с опорой на которую может

осуществляться проживание предметных языков и воспитательных событий. Точно так же, как и проживание языка предметов влияет ответным отражением на основополагающие компоненты чувственного опыта, заполняя лакуны, возникшие в условиях чувственных актов, и совершенствуя их формы.

В этом контексте можно говорить о созерцательных глубинных чувственных состояниях, переходящих и конкретизирующихся в символах и знаках, в ассоциативных схемах, в тотальных ключевых понятиях, в образах символических персон, в главных символических событиях. Это всегда начало образовательных явлений, это всегда видение будущей целостности темы, это конкретизация и продолжение созерцательных состояний, возникающих как опережающий образ.

Интеллектуальное озарение в условиях образовательных метаморфоз из чистых состояний мысли переходит в свои особые содержательные языковые компоненты. Мы имеем в виду систему дескрипторов, т.е. тотальных формул образовательных явлений, понимаемых как законосообразные формулы, к которым постоянно будут возвращаться учителя и учащиеся, преподаватели и студенты. Интеллектуальное озарение также способствует рождению понятий различных уровней сложности – «всеобщих, общих и частных» (Шоган, 2013, с. 304), которые в отличие от знаниевого подхода в образовании возникают из личного опыта субъекта обра-

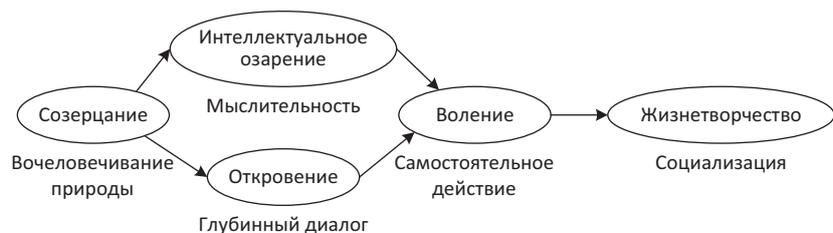


Рис. 1. Уровень чувственного опыта в структуре личности

зования, наполняя каждое понятийное озарение собственным жизненным пониманием. Так понятие государства может возникать из понятия семьи ученика, понятие гражданской войны – из ссоры с соседом, понятие налоговой системы – из зарплатного листочка учителя или студента, понятие подвига – из собственного жизненного преодоления. Все выводы, суждения и умозаключения, возникающие в условиях принципа фундаментальности в образовании, не есть следствие дескрипторных обобщений, они творчески возникают из собственного чувственного опыта, одухотворенного всеобщей логикой бытия.

Глубинный компонент чувственного опыта откровения в полипредметном языковом поле проявляется на основе состояния тождества (подчеркнем – не равенства, а тождества) по той причине, что равенство – это удел рационализма, а тождество рождается как сопереживание, как глубинный диалог между учениками, между учителем и учениками, между студентом и преподавателем, оказывающий, в свою очередь, влияние на язык диалога персон культуры, истории и жизни, отражающийся в судьбах людей современности. Это язык актуальных деталей, взятых из жизни субъекта образования, и исторических деталей из жизни персоны культуры и науки. Это тождественное осмысление тождества жизни с помощью мыслительных стереотипов, сложившихся в настоящее время, и глубинных характеристик действительных участников предметных процессов, попавших в образование из прошлого, настоящего или будущего. В этом языке откровений, в этом столкновении обыденности и глубины возникает духовная искра, приводящая участников откровения к глубинному сопереживанию, к возможному единству их судеб, к похоже-

му проживанию преодоления во имя высших идеалов. «Чем основательнее и глубиннее погружение, тем ближе человек к реализации себя в будущей жизни» (Шоган, Шоган, 2009, с. 88).

Откровение более эффективно проживается с помощью языка искусства как обязательного компонента любой предметной деятельности (поэзия, проза, изобразительное искусство, музыка и, естественно, театр, где возможно достижение высшей точки глубинного диалога – перевоплощения). Проживаемый в многопредметии язык выступает в различных оттенках и аспектах (обществознание, история, литература, МХК, предметы естественно-математического цикла, предметы телесно-физического комплекса), где всегда есть место художественному откровению, но рождаемому из энергии языковых компонентов. «Поток сознания актуализируется волнами только тогда, когда находится в условиях комплексного погружения» (Шоган, 2012, с. 4).

Особое значение в настоящее время приобретает категория воли, или, как принято говорить у философов, воление. Это глубинное состояние чувственного опыта, которое жестко и напрямую связано с условиями самостоятельности субъекта образования (Binswanger, 1991). Если созерцательность, озарение и откровение опираются все-таки на внешний ориентир, т.е. субъект образования может что-то наблюдать, созерцая, может свободно выражать свою мысль, и эта мысль подтолкнет его к озарению, может слушать стихи известного поэта на фоне музыки, и это, возможно, явится состоянием его сопереживания персоне культуры, то воление – это акт абсолютного воспоминания, где человек, оторванный от диалога с другим, вступает в диалог с самим собой, заглядывает в себя, чтобы обобщить,

умозаключить, нарисовать, создать монолог другого человека через себя, сыграть диалог, выйти из сложной ситуации, специально созданной в квесте. Здесь нет никакой внешней воли, а есть только воление, усилие воли человека, переводящее разбросанность, многообразие, аспектность в одно практически правильное решение. Воля переходит в языки предметов с помощью мотивационных диалогов, настраивающих на самостоятельность, с помощью специальных коллективных заданий, выполнение которых способствует воспоминанию, нацеленному на практически полезное действие. В связи с волением нуждаются все творческие самостоятельные акты, и, конечно, воля – необходимое вопрошание в условиях предъявления и презентации.

Еще несколько слов о воле, которая является основой оценки и самооценки проделанной работы на пути к настоящей рефлексии (Beveren, 2018). Как ни странно, это самое сложное проявление волевого акта – оценивать другого, оценивать себя, сосредоточиться на смыслах собственной судьбы; это требует соответствующего опыта, специально созданных условий, в которых субъект образования способен сосредоточиться на чувстве собственного воления, на понимании того, что никто и никогда не поможет ему стать другим, если он сам не совершит тот или иной поступок. В целом в основе воления находятся такие педагогические построения, как конструкт, т.е. мыслительный образ будущего действия, модель как искусственный объект реальности, проект как соприкосновение с реальностью. Однако все представленное остается пока иллюзией жизни по той причине, что происходит это все в стенах учебных заведений, не участвует в реальности

социума, его гармонизации, его изменении к лучшему и как раз связано с глубинным состоянием личностного опыта житнетворчества, что, по существу, является самым проблемным в работе современных учебных заведений любого уровня.

Житнетворчество как важнейший компонент чувственного опыта завершает, результирует любые образовательные процессы. Естественно, у социализации, в контексте которой осуществляются акты житнетворчества, есть свой язык, который, конечно, разнохарактерен, имеет свои особые направления и содержательность, однако принцип фундаментализма указывает на инвариантные условия его проживания. Это, в первую очередь, образ профессионала, и у этого образа есть свой язык, это, во-вторых, содержательная адаптация к условиям социальности, это также корректные попытки творческого отношения к жизни, профессии, общению, и это достижение успеха в полезном опыте.

Все показанное как проявление принципа фундаментальности образования есть обязательное условие для строительства процессов обучения и воспитания в контексте педагогики чувства. Фундамент, на котором зиждется новое образование, подразумевает чувство детства, отрочества, юности, молодости и взрослости как основоположение, как истоки, к которым на протяжении жизни будет возвращаться человек, черпая в них вдохновение и видение перспективы. Это и чувственный опыт, с помощью которого возможно видение этих фундаментальных основ, потому что каждое фундаментальное чувство возникает в созерцании, переходит в озарение, порождает откровение, возводит человека к волению и делает смыслом его жизнь и творчество (рис. 2).



Рис. 2. Уровень проживания в структуре личности

Однако вся глубина человеческого чувствования невозможна без проживания языков, помещенных в многообразии предметных направлений, а также важнейших воспитательных событий, которые, с одной стороны, вроде бы завершают и приводят к результату образовательные процессы, но с другой – возвращают чувственному опыту всю его определенность и фундаментальную мощь. В этом суть принципа фундаментализма образования в контексте педагогики чувства.

Литература

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов н/Д: Учитель, 1999.
2. Ильин И.А. Путь к очевидности. М.: Республика, 1993.
3. Сторожакова Е.В. Глубинный диалог в высшем педагогическом образовании. М.: Вузовская книга, 2014.
4. Флоренский П.А. Столп и утверждение истины. М.: АСТ, 2003.
5. Шоган В.В. Воспоминание о будущем. Перспективы образования третьего тысячелетия. М.: Вузовская книга, 2013.
6. Шоган В.В. Метатехнология школьного обучения в контексте глубинно-предметного полиотношения // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 4. С. 61–69.
7. Шоган В.В. Методика преподавания истории в школе: новая технология лично ориентированного исторического образования: учеб. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2007.
8. Шоган В.В. Модульная организация учебного процесса в вузе: методологическое осмысление основных форм обучения – лекций, семинаров, практических занятий. Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2012.
9. Шоган В.В., Шоган Е.В. Методика преподавания социально-гуманитарных дисциплин в высшей школе: учеб. пособие. Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2009.

10. Beveren, L.V. at al., 2018. We all reflect, but why? A systematic review of the purposes of reflection in higher education in social and behavioral sciences. Educational Research Review, 24: 1–9.
11. Binswanger, H., 1991. Volition as cognitive self-regulation. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50 (2): 154–178.

Reference

1. Bondarevskaya, E.V. and S.V. Kulnevich, 1999. Pedagogy: personality in humanistic theories and systems of education. Rostov-on-Don: Uchitel. (rus)
2. Ilyin, I.A., 1993. The path to evidence. Moscow: Respublica. (rus)
3. Storozhakova, E.V., 2014. Deep dialogue in higher pedagogical education. Moscow: Vuzovskaya Kniga. (rus)
4. Florensky, P.A., 2003. The pillar and ground of the truth. Moscow: AST. (rus)
5. Shogan, V.V., 2013. Memories about the future. Education prospects of the third Millennium. Moscow: Vuzovskaya Kniga. (rus)
6. Shogan, V.V., 2015. Metatechnology of school teaching in the context of deep subject-related poly-attitude. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 4: 61–69. (rus)
7. Shogan, V.V., 2007. Methods of teaching history at school: a new technology of personality-oriented historical education: teaching manual. Rostov-on-Don: Phoenix. (rus)
8. Shogan, V.V., 2012. Modular organization of the educational process at university: methodological understanding of the main forms of education – lectures, seminars, practical classes. Rostov-on-Don: Publishing house of Pedagogical Institute of SFedU. (rus)
9. Shogan, V.V. and E.V. Shogan, 2009. Methods of teaching social and humanitarian disciplines in higher school: teaching manual. Rostov-on-Don: Publishing house of Pedagogical Institute of SFedU. (rus)
10. Beveren, L.V. at al., 2018. We all reflect, but why? A systematic review of the purposes of reflection in higher education in social and behavioral sciences. Educational Research Review, 24: 1–9.
11. Binswanger, H., 1991. Volition as cognitive self-regulation. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50 (2): 154–178.

УДК 371.4:37.013.77

Сторожакова Е.В.

ПРИНЦИП ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: принцип организации, структура личности субъекта образования, фундаментальные чувства субъекта образования, чувственный опыт, средства, методы, формы.

Понимание принципа организации образования в контексте педагогики чувства обусловлено структурой личности субъекта образования. Именно чувственные компоненты в структуре сознания и самосознания человека новой цивилизации порождают отражающий заказ субъекта образования, построения в виде учебных заведений замкнутых и связанных между собой образовательных этапов, а также образовательного механизма.

Напомним, что собой представляет фундаментальная структура сознания и самосознания субъекта образования как индивида-личности. Ее фундаментом являются чувство детства, чувство отрочества, чувство юности, объединенные семейным образом. Этот семейный образ возникает в условиях дошкольного и школьного образования в целом и является истоком для семейного лика взрослого человека (возраст от 0 до 18 лет). Далее – чувство молодости, подразделяющееся на детство молодости, отрочество молодости и юность молодости, охватывающее возраст 18–33 года. В этом компоненте структуры личности возникает профессионально-деятельный образ жизни, являющийся истоком для профессионально-деятельного лика взрослого человека. Чувство взрослости охватывает возраст от 33 до 43 лет и является основанием для рождения духа и идеи жизни – в контексте этого чувства появляется понимание общения, или образ будущих коммуникаций. Он является истоком для коммуникативного лика общения.

Такого рода структура фундаментальных чувственных оснований личности субъекта образования является заказом для организации особых учебных заведений, ей соответствующих: «Три общепризнанных лика человека – семья, профессиональная

деятельность и общение – сменяются, пребывая друг в друге, представляют человеческую жизнь между рождением и смертью» (Шоган, 2013, с. 54).

Так как детство в этой структуре является качественной определенностью, чувством истока, то учебные заведения, ему соответствующие, должны представлять собой единый комплекс, отчужденный от других глубинных состояний, – комплекс детских садов и начальной школы. Компонент фундаментальности образования «отрочество», характеризуемый, как было сказано ранее, состоянием продуктивности, также, по нашему мнению, должен иметь замкнутое пространство, наделенное условиями для проживания чувства отрочества. Вступление в состояние юности как завершающего этапа семейного образа, заказывающего трансцендентное видение вещей и явлений, требует также условной замкнутости, своих особых средств, методов и форм обучения и воспитания. Чувство молодости, содержанием которой является рождение профессионально-деятельного образа жизни, тоже должно иметь отделенное от обычной школы пространство, внутри себя структурированное по заказу глубинных чувств, рождающихся в контексте призвания и служения в профессии. Ну и наконец чувство взрослости – как завершение образования – должно иметь свои учебные заведения, свои клубы, своих учителей-сталкеров, способствующих открытию и пробуждению субъектом образования духа собственной целостной жизни.

Здесь с очевидностью просматривается организация образования в зависимости от фундамента его основных глубинных созерцательных состояний чувства.

Следующий уровень личности субъекта образования – это его чувствен-

ный опыт, выраженный в глубинных состояниях созерцательности, интеллектуальных озарений, откровения, воления и жизнотворчества. Этот уровень в структуре личности определяет обязательное наличие уже процессуальных компонентов обучения и воспитания. Именно этот уровень личности заказывает необходимость свободного созерцания в вочеловечивании природы в созерцательных путешествиях, в интеллектуальных клубах, создающих условия для интеллектуальных озарений в контексте единства мира, в художественных и театральных мастерских как обязательном явлении образования, функционирующих по заказу глубинного состояния откровения. Далее, школа обязательно должна иметь в себе специальные мастерские, где реализуется ментальное инобытие субъекта, а так же творческие художественные мастерские, где учащиеся и студенты могут творить в контексте своего трансцендентного инобытия (научные открытия, поэзия, проза, музыка, живопись и т.д.). Создание такого рода мастерских творческого свойства осуществляется под влиянием глубинного состояния воления, где человек в абсолютно индивидуальном ключе обобщает с помощью воли свой чувственный опыт в продуктах труда и духа, «это откровение связано с прикосновением сознания к объективации духа человека в бытии» (Сторожакова, 2015, с. 33). Современное образование должно обязательным образом быть связанным с социумом, чтобы, с одной стороны, учить школьников и студентов и всех участников образования адаптироваться в нем, а с другой – изменять этот социум согласно ментальным и трансцендентным идеалам (Enslin, 2010).

Третий уровень в структуре личности субъекта образования олице-

творяет собой глубинные конфликты, связывающие свободу выражения с языком предметов. Именно конфликтология педагогики порождает содержательные структуры предметов, создает условия для проживания основных компонентов нового языка обучения и воспитания. Этот язык связан с категорией образности и выражается в предметах, знаках, символах, ассоциативных схемах, тотальных понятиях и символических персонах, «это взаимопроникновение знаковых и символических структур в действующем самосознании субъекта образования» (Шоган, Сторожакова, 2015, с. 45). Второй компонент связан с мыслительностью, и реальность выражается в аналитических действиях субъектов, где основополагающие конфликты выражены в интригах, в понятиях воспоминания, в понятиях нового знания, в интеллектуальных суждениях и умозаклечениях. Следующий компонент структуры личности – это смыслы, заказывающие себя в обучении и воспитании в качестве художественных произведений, где разрешаются персоналистические конфликты человека и общества. Четвертый компонент этого уровня структуры личности – самостоятельное действие, отталкивающееся от глубинного состояния воления и выражающееся в специальных формах обучения и воспитания (семинарах, практических занятиях, ролевых и деловых играх, квестах, имитационных играх, играх театрализации). Пятый компонент – это компонент рефлексивности, основанный на модусе воплощенности, где достигшее результата качество обращает человека к самоанализу. В этом контексте приведем мысль Л. Витгенштейна: «И целое – как живой образ – изображает атомарный факт» (Витгенштейн, 2001, с. 36).

В результате мы видим, что на функциональном уровне структуры

личности действует формула: образ, анализ, смысл, действие, рефлексия. Эта формула проникает далее во все уровни образования, является основой построения личностно значимых тем, отдельных уроков и занятий. Однако анализ принципа организации в образовании не был бы завершенным, если бы предметом исследования не стала современная социальная ситуация, динамично изменяющаяся под влиянием абсолютно актуального уровня в структуре личности, – это уровень сегодняшней жизни, реальных видоизменений, которые происходят в сознании и самосознании субъекта образования под влиянием сложившейся социальной ситуации. Это не значит, что социальная ситуация доминирует в сознании и самосознании человека – он естественно отражает сложность явлений сегодняшнего дня, но эти явления, как ни странно, происходят под влиянием его личности и по ее заказу (имеется в виду переходный период, в котором пребывает современное человечество). Мы понимаем его не как смену поколений, а как смену тотальных цивилизаций, где уходит в небытие цивилизация познающего разума (в нашей терминологии), ориентированная на внешнее формулирование понятий науки и культуры и усвоение этих понятий целостными коллективами, а на ее место приходит новая цивилизация чувствующего разума с абсолютным индивидуализмом, с понятиями, законами, суждениями и умозаклечениями, рожденными из глубин человеческого чувства.

Сложность здесь стоит в том, что в чистом переходе от познания к чувству, т.е. от цивилизации познающего разума к цивилизации чувствующего разума, переходной формой явилось информационное общество. Ну, казалось бы, причем здесь субъект об-

разования. Однако его роль является в данном случае основополагающей – это в нем, в структуре его личности важнейшим компонентом является чувственная сфера, вызывающая к проживанию всех явлений действительности, а следовательно, к проживанию всех учебных предметов в многообразии языков; это в нем, в этом субъекте, помимо чистого проживания, есть сфера, вызывающая к информации. Он, с одной стороны, человек чувства, а с другой – человек информации, и он же единит в себе эти два начала, пытается адаптироваться в реальном социуме и даже реорганизовать этот социум по собственным «лекалам»: «Метафизика всеединства влечет к себе с особой силой те умы, которые остро ощущают не только целостность природного бытия, но и связь с абсолютным началом бытия» (Зеньковский, 2001, с. 841).

Итак, перед нами сложнейшая переходная структура личности, особенность которой заключена в едва уловимой динамике трех показанных компонентов. Здесь несколько слов о футурологии процесса. Мы находимся в первой четверти XXI в., и наш субъект виртуален. В нем в равной степени проступает потребность в проживании, потребность в информации, потребность в адаптации, но с невероятной быстротой приходят тенденции второй четверти XXI в. – с доминантой информационности (van Laar et al., 2017). Это, без сомнения, повлияет на создание школы информационного типа, школы же чувства останутся в незавидном положении в качестве закрытых учебных заведений. Однако переход тем и опасен, что доминанта информационности в третьей четверти сменится доминантой чувства – школы проживания реальности жизни станут главными, многообразными, выйдут из тени, а школы информации станут вспомо-

гательными. И только четвертая, и последняя четверть XXI в. окончательно приведет субъект образования к устойчивой внутри себя структуре, где базовые чувства человека (предчувствие, чувство ритма, чувство истока, чувство формы и чувство жизни) станут доминировать, совершенствуя глубинный фундамент личности и соответствующий ему опыт проживания. «Глубинный диалог – это явление человеческой коммуникации, он основан на созерцательном откровении трех составляющих, которые могут быть выражены в триаде: “Я – Я”, “Я – Ты”, “Я – Мы”» (Сторожакова, 2014, с. 74). Школа чувства станет основной, главной, будет выражать заказ окончательно сформировавшегося субъекта XXI в., где информация будет выполнять свою вспомогательную роль, а глубинные человеческие чувства станут основой воспитания и обучения и будут руководить процессами жизнотворчества.

Итак, принцип организации образования в контексте педагогики чувства выстраивает систему учебных заведений, процесс обучения и воспитания, динамику чувственных и информационных форм в зависимости от заказа, идущего от субъекта образования (рисунок).

И все-таки основной качественной единицей организации образования является учебный год, это в нем происходят изменения личности субъекта образования. Замысел года также имеет отношение к заказу по той причине, что дескрипторные тотальные понятия, охватывающие год как учебный комплекс, тоже возникают под влиянием субъекта: 5-й класс – человек, 6-й класс – земля, 7-й класс – вселенная, 8-й класс – культура, 9-й класс – социум. «Только в пространстве, специально созданном для возникновения ментальных умонастроений, могут

Структура личности субъекта образования	↔	Организация системы образования
Проживание	↔	Язык предметов и воспитательных событий
Чувственный опыт	↔	Созерцательные путешествия, интеллектуальные клубы, школьные театры, уроки самостоятельного действия, социализация
Фундаментальные чувства	↔	Этапы образования

Структура личности и организации образования

возникать откровения этого уровня, только в пространстве, специально созданном для духовных глубинных диалогов, могут возникать диалоги такого уровня» (Сторожакова, 2006, с. 135). Все эти категории, не имеющие отношения к официальной педагогике, есть выражение потребности субъекта, так же как и его потребностью другого, трансцендентного смысла являются категории старшей школы, охватывающей чувство юности: любовь, истина, добро, красота, творчество.

Однако не это главное. Главное – это «сезонные имажинации» (Штайнер, 2005, с. 201), глубинное чувство осени, зимы, весны и лета. Осень понимается субъектом как опережающий образ года, где в желтизне осенних деревьев, в природном плодоношении рождается чувство завершения и начала, где человек в этом переходе остается один на один с собой, и в таком состоянии он склонен мечтать о смыслах будущего года, но, точнее, это не смыслы года – это смыслы его жизни, определяемые в последовательности тотальных категорий. Осень – вдохновение года, его опережающий образ. Зима – удел мышления. Деревья без листьев, устремленные в небо в своей бесчувственности, уединенность человека в холоде зимы рождает состояния, близкие к интеллектуальным озарениям, потребность в самостоя-

тельных суждениях и умозаключениях. Весна отделяет тело человека от его духа, и на этом основании вместе с расцветающей заново природой человек, переживая будоражащее его тело, отчуждается от его необузданности, чтобы переживать глубинные смыслы возникновения. Начало лета – практика, воплощение, создание, результативность, продуктивность, итоги прошедших чувственных сезонов. И наконец, позднее лето – рефлексия, самоанализ, уныние или восхищение собственной жизнью.

Казалось бы – для чего такое понимание годовых сезонов? Для того, что чувства, живущие в человеке, открыты имажинациям года, а информационность, пребывающая в нем, безразлична к сезонным изменениям. Образованию это необходимо как-то уравновесить, как-то ответить на активность чувства и безразличие информационности. Для первой четверти XXI в., в которой три ипостаси – человеческие чувства, информационность и адаптивность – выступают как равные, с позиции принципа организации каждый сезон, отвечающий на запрос субъекта, должен иметь три блока: блок проживания, блок информации (имеет в виду работа над тестами (ЕГЭ и ОГЭ)), и блок адаптации (различного рода игры – деловые, ролевые, имитационные и т.д.).

Однако, учитывая возникающее у субъекта отношение к имажинации сезона, т.е. отношение к его созерцательному чувству, осень современной школы должна быть опережающим целостным образом года в предметах и воспитательных событиях – это блок проживания, который далее переводится в информационный блок с особыми типами уроков, где матрица подготовки к экзамену является главной. Завершается же годовой сезон блоком имитационных игр, адаптирующих к жизни. Зима озаменована доминантой интеллектуальных озарений и чувств, переводимых далее в информационного рода (тесты) и интеллектуальные игры. Весна – художественное воплощение года, проживание смыслов человеческого

бытия, переводимое далее в информацию и завершающееся театральными спектаклями. И наконец, лето – практика, связанная с продуктивностью на этапе отрочества, с духовным творчеством на этапе юности, с профессиональным творчеством на этапе молодости (таблица). В.В. Шоган называет это «глубинным проживанием своей жизни» (Шоган, 2015, с. 63).

В результате мы видим, что структура личности субъекта образования, имеющая фундаментальные чувства, чувственный опыт, уровень языка предметов и воспитательных событий и наконец уровень динамики чувственного и информационного мироотношения, запечатлевается в системе организации образования.

Год как структурная единица восхождения к чувству совершенствования мироотношения

Осень / образные представления	Ассоциативные схемы	Тотальные понятия и суждения	Символические персоны	Символические события	Тема года
Зима / доминанта мышления	Интригующее начало	Различные типы интеллектуальных воспоминаний	Новое знание	Творческие интеллектуальные решения	Разрешение интеллектуальной интриги
Весна / глубинные смыслы	Художественные образы	Эстетический анализ	Эстетическое осмысление в рациональном и чувственном ключе	Этическое осмысление	Театрализация, воплощение
Раннее лето / действенное воление	Мотивация к творческому действию	Конструирование	Моделирование	Проектирование	Предъявление и презентация
Позднее лето / жизнотворчество	Социальный образ себя	Осмысление социальных действий	Открытие смыслов социальных действий	Социально-творческие действия	Оценка, самооценка, рефлексия

Литература

1. Витгенштейн Л. Заметки о философии психологии. М.: Дом интеллектуальной книги, 2001.
2. Зеньковский В.В. История русской философии. М.: Академический Проект, 2001.
3. Сторожакова Е.В. Глубинный диалог в высшем педагогическом образовании. М.: Вузовская книга, 2014.
4. Сторожакова Е.В. Методологические основания теории глубинного диалога в контексте сущности и содержания концепта «глубинный диалог» // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 1. С. 31–38.
5. Сторожакова Е.В. Старшеклассник в диалоге с вечностью. Экзистенциальные диалоги как фактор ценностно-смыслового развития личности старшеклассника в образовательном пространстве школы: учеб. пособие. М.; Ростов н/Д: Март, 2006.
6. Шоган В.В. Воспоминание о будущем. Перспективы образования третьего тысячелетия. М.: Вузовская книга, 2013.

7. Шоган В.В. Метатехнология школьного обучения в контексте глубинно-предметного полиотношения // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 4. С. 61–69.
8. Шоган В.В., Сторожакова Е.В. Принцип знаково-символических оснований глубинной дидактики // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 6. С. 34–44.
9. Штайнер Р. Антропософия. Фрагмент 1910. М.: Титурель, 2005.
10. Enslin, P., 2010. Philosophy of Education: Overview. In: International Encyclopedia of Education (pp. 1–10). N.Y.: Elsevier.
11. Laar, E. van et al., 2017. The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. Computers in Human Behavior, 72: 577–588.

Reference

1. Wittgenstein, L., 2001. Remarks on the Philosophy of Psychology. Moscow: Dom intellektualnoy knigi. (rus)
2. Zenkovsky, V.V., 2001. History of Russian philosophy. Moscow: Akademicheskii Proyekt. (rus)
3. Storozhakova, E.V., 2014. Deep dialogue in higher pedagogical education. Moscow: Vuzovskaya Kniga. (rus)
4. Storozhakova, E.V., 2015. Methodological grounds of the theory of deep dialogue in the context of essence and content of the concept “deep dialogue”. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 1: 31–38. (rus)
5. Storozhakova, E.V., 2006. High school student in dialogue with eternity. Existential dialogues as a factor of value cognitive development of the personality of a high school student in the educational space of school: teaching manual. Moscow; Rostov-on-Don: MarT. (rus)
6. Shogan, V.V., 2013. Memories about the future. Education prospects of the third Millennium. Moscow: Vuzovskaya kniga. (rus)
7. Shogan, V.V., 2015. Metatechnology of school teaching in the context of deep subject-related poly-attitude. News of Southern Federal University. Pedagogical Science, 4: 61–69. (rus)
8. Shogan, V.V. and E.V. Storozhakova, 2015. The principle of sign and symbolic grounds of deep didactics. News of Southern Federal University. Pedagogical Science, 6: 34–44. (rus)
9. Steiner, R., 2005. Anthroposophy. A fragment from 1910. Moscow: Titur. (rus)
10. Enslin, P., 2010. Philosophy of Education: Overview. In: International Encyclopedia of Education (pp. 1–10). N.Y.: Elsevier.
11. Laar, E. van et al., 2017. The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. Computers in Human Behavior, 72: 577–588.

**КОРРЕКЦИОННАЯ
ПЕДАГОГИКА**

- **Шаповалова Л.И., Шпортова Я.И., Зыкова С.Н.** Инклюзивное образование: основополагающие принципы и факторы, мешающие его успешному осуществлению
- **Лебедева Н.А.** Особенности отношения родителей к интегрированному обучению

УДК 372.881.1

**Шаповалова Л.И.,
Шпортова Я.И.,
Зыкова С.Н.**

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЕ ПРИНЦИПЫ И ФАКТОРЫ, МЕШАЮЩИЕ ЕГО УСПЕШНОМУ ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ

Ключевые слова: инклюзивное образование, образовательные потребности, образовательный процесс, индивидуальные возможности, равные возможности в образовании, опыт зарубежных организаций.

Современный мир открывает большие возможности для человека. Это возможность получать образование, самореализовываться, развиваться и раскрывать свой потенциал, занимая определенное место в обществе. Но все ли могут воспользоваться этими возможностями и стать полноправными членами этого самого общества?

К сожалению, среди нас есть много людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В связи с этим встает вопрос об их включении в общественную жизнь и доступности для них таких благ, как образование, работа, общественная инфраструктура. Решением этого вопроса стало появление стратегии инклюзивного образования. В ходе образовательных и социально-политических реформ инклюзивное образование в течение последнего десятилетия стало центральной темой как в европейских странах, так и в России.

Понятие «инклюзивное образование» закреплено в Федеральном законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» (п. 27 ст. 2). Всем учащимся должна быть предоставлена одинаковая образовательная доступность с учетом разнообразия особых образовательных потребностей, а также индивидуальных возможностей (Федеральный закон..., <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/2/>). Инклюзивное образование предусматривает не только включение детей с ОВЗ в образовательный процесс, но и перестройку всего процесса образования для обеспечения образовательных потребностей всех детей (Огольцова и др., 2017).

Соответствующие образовательные программы, научные исследования и публикации демонстрируют растущее значение инклюзивных исследований. Однако при более внимательном рас-

смотрении этих исследований создается впечатление, что многочисленные эмпирические, политические и практико-педагогические мероприятия не привели к равноценному теоретическому обоснованию. Несмотря на усилия педагогов, врачей, психологов, на данном этапе развития инклюзивного образования возникают свежие вопросы, проблемы в законодательном регулировании, отметке экономической и социальной эффективности процесса инклюзии и создании педагогических условий, необходимых для реализации инклюзивного образования, которые пытаются решить современные ученые (История развития..., https://studme.org/145462/pedagogika/istoriya_razvitiya_inklyuzivnogo_obrazovaniya_rossii/).

Прежде чем говорить о проблемах инклюзивного образования в России и за рубежом, мы бы хотели обозначить цель данного образования, а именно идеи, разработки и внедрение, адаптацию методологии, плана, а также введение гибкого педагогического подхода. Все это поможет учесть возможности, индивидуальные особенности детей и реализовать образовательные цели (Киселева, <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/84-education-management/8699-inklyuzivnoe-obrazovanie-v-rossii-i-zarubezhom.htm>).

Инклюзивное образование – это обучение детей со специальными образовательными потребностями в простых среднеобразовательных школах. Так можно наблюдать положительную динамику в процессе социализации ребенка, он значительно лучше усваивает учебную программу, посещая обыкновенную школу (Колесникова, 2012, с. 82).

Современные исследователи выделяют следующие особенности инклюзивного образования (там же):

- предотвращение дискриминации детей;
- поддержка взрослыми (родители, учителя) индивидуального обучения ребенка;
- методы и принципы образования, направленные на оказание помощи/содействия при обучении школьников с различными образовательными потребностями;
- организация подходящей среды для полноценного развития ребенка;
- взаимодействие школьников в таких учебных заведениях, признание ими различий между собой и принятие их.

Инклюзивное образование распространяется не только на среднеобразовательные школы, но и на колледжи, институты, высшие школы. Это влечет за собой ощутимые траты в связи с преобразованием учебных заведений с учетом особенностей обучающихся студентов. Благодаря изменениям в образовательном процессе у учителей появляется потребность в подготовке, которая позволит принять такую форму обучения, осознать ее важность и стать эффективнее (там же, с. 83).

На сегодняшний день в России более 2 млн детей с ограниченными возможностями, из них более 700 тыс. ребят с инвалидностью, и эта цифра с каждым годом растет. Мобильность и доступ к социально-образовательным ресурсам большого количества детей затрудняются в связи с нарушением физического статуса. Для осуществления доступности образования для детей с ограниченными возможностями, которым необходимо образование на дому, в России стремительно формируется система дистанционного образования (Инклюзивное образование, https://ru.wikipedia.org/wiki/Инклюзивное_образование).

Государством прилагаются усилия к созданию всех условий для полу-

чения образования детьми с особыми потребностями. Для этого нужно следующее:

- адаптация к физической среде;
- компетентность педагогов;
- модификация системы оказания персональной поддержки;
- предоставление индивидуальных учебных планов и подходящих процедур оценивания и аттестации учащихся.

На данный момент продвижению инклюзивного образования препятствует неготовность общих образовательных стандартов к обучению детей с особыми образовательными потребностями и дефицит внимания к разному уровню потребностей для создания адекватной среды.

Обращаясь к значению термина «инклюзия», мы сталкиваемся с понятием «включение», которое, собственно, является одним из вариантов перевода. Оба понятия часто используются взаимозаменяемо, однако их следует разграничивать. Процесс инклюзии относится к отдельному человеку, включенному в существующую систему. Включение, с другой стороны, не требует в первую очередь адаптации отдельного человека, но рассматривает как необходимые изменения на уровне общества (Inklusion, <https://www.betreut.de/magazin/themenspezials/inklusion/inklusion-in-deutschland/>).

Главный вопрос: как должны быть организованы различные общественные структуры и институты, чтобы было возможно участие всех людей в жизни общества? Ученые выделяют три главные проблемы, препятствующие полному «включению» (Inklusive Bildung..., <https://www.hsosnabrueck.de/fileadmin/HSOS/Homepages/Binnenforschungsschwerpunkt-Inklusive-Bildung/bfsp-inklusive-bildung.pdf>):

1. Компетентность специалистов, работающих с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья. Речь идет о концепциях развития персонала, организации доступных курсов переобучения и повышения квалификации и т.д. Многие учителя попросту не имеют достаточной подготовки для проведения инклюзивных занятий.

2. Материально-техническая оснащенность образовательных учреждений. Необходимо признать, что на сегодняшний день не все школы оснащены хотя бы пандусами, не говоря уже о дизайне пространства внутри школ, обеспечивающем мобильность и удобство обучения детей с ОВЗ.

3. Наличие перспективы дальнейшей социализации. В этой области основной вопрос: в какой степени принципы инклюзивности, безбарьерности являются частью муниципального градостроительства, планирования и управления? Эта проблема должна решаться на местах, в муниципалитетах, в которых живут и обучаются будущие взрослые. Не менее важно и наличие возможности продолжения обучения в учреждениях среднего и высшего образования, а также мест на рынке труда.

Следуя логике нашего исследования, считаем уместным обратиться к зарубежному опыту: в Германии проживает около 9,6 млн человек с инвалидностью. В декабре 2006 г. Генеральная Ассамблея Организации Объединенных Наций приняла Конвенцию о правах инвалидов на равное социальное участие. Бундестаг Германии принял соответствующий закон в декабре 2008 г., в Германии Конвенция ООН по правам инвалидов действует с марта 2009 г. Основной целью Конвенции является содействие обеспечению равных возможностей инвалидов и

обеспечение их участия во всех социальных сферах.

В настоящее время проводится активная работа по реализации этой Конвенции. Так, например, федеральным правительством был разработан Национальный план действий, о котором будет кратко рассказано ниже, а также идет обсуждение признания немецкого языка жестов.

Национальный план действий федерального правительства по осуществлению Конвенции ООН по правам инвалидов 2011 г. определяет основные направления действий, согласно которым необходимо принять меры для того, чтобы люди с ограниченными возможностями могли участвовать в политической, общественной, экономической и культурной жизни на равных условиях. Прежде всего, речь идет о необходимости пересмотра принципов инклюзии в рамках школьного образования.

Однако наряду с очевидным прогрессом в ходе реализации Конвенции ООН по правам инвалидов во многих местах Германии наблюдается отставание. Это обусловлено несколькими причинами. Ниже мы рассмотрим основные трудности, препятствующие успешной перестройке традиционной системы образования.

Во-первых, в Германии каждая федеративная земля отвечает за образование на своей территории, поэтому нет единой стратегии по внедрению инклюзивности в школе. Также существуют большие различия, например, в доле детей и молодежи со специальными потребностями в образовании. По-разному складываются концепции политики образования для инклюзивных школ. Политическая конъюнктура в соответствующих регионах также играет свою роль. Во многих местах Германии отсутствует глубокая при-

вязка к дальнейшему осуществлению включения, а также поддержка, в частности школ и преподавателей. Отсутствует поддержка школ извне министерствами, научными институтами.

Во-вторых, закон о Конвенции Организации Объединенных Наций о правах инвалидов, принятый бундестагом, вызвал довольно неоднозначные общественные дебаты. Многие родители и учителя по-прежнему скептически относятся к проведению совместного обучения детей с инвалидностью и без нее.

В эфире немецкого радио в марте 2015 г. обсуждался вопрос о ходе осуществления Конвенции ООН по правам инвалидов, в частности в отношении ее реализации в школах. Принципиальной проблемой многих школ и муниципалитетов является отсутствие желания к осуществлению инклюзивного обучения. Также было указано на недофинансирование государственной системы образования – проблема, которая уже много лет хорошо известна в Германии (Inklusive Bildung, <https://www.betreut.de/magazin/themenspezials/inklusion/inklusion-in-deutschland/>).

Ульрих Хайм, профессор кафедры педагогики для инвалидов в университете Людвиг Максимилиана (LMU) в Мюнхене, приводит исторические причины для недостаточной реализации школьной интеграции в этой стране. Как одна из немногих стран в Европе, Федеративная Республика Германия после окончания Второй мировой войны переживала более сложное развитие системы образования, чем в других странах. Причиной отчасти является «отстающий» аспект в этой области (Inklusion, <https://www.betreut.de/magazin/themenspezials/inklusion/inklusion-in-deutschland/>).

Призыв к инклюзивному образованию – неотъемлемая часть повестки

дня в области образования на период до 2030 г., принятой Организацией Объединенных Наций в 2015 г. Общая цель в области образования на период до 2030 г. сформулирована в следующей цели в области устойчивого развития (ЦУР): «Включение инклюзивных людей к 2030 г., обеспечение справедливого и качественного образования и продвижение возможностей для обучения на протяжении всей жизни» (Inklusive Bildung, <https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung>). С ее всеобъемлющими и амбициозными устремлениями повестка дня в области образования до 2030 г. – веха в международной образовательной политике. ЮНЕСКО отвечает за международную координацию повестки дня в области образования.

Инклюзивное образование ориентировано на различные потребности всех учащихся и рассматривает разнообразие как возможность для обучения и образовательных процессов. Это предпосылка для мирного и социального единения. В гуманном обществе каждый человек со своими индивидуальными качествами, интересами и потребностями получает признание, оценку и возможность для участия в жизни общества. Любая форма изоляции противодействует мирному, социальному и гуманному сосуществованию. Как отмечает У. Хайм, инклюзивное образование является важным элементом в развитии общества, в котором живет многообразие и каждому предоставляется возможность участвовать.

Для реализации инклюзивного образования и равных возможностей в образовании необходимо внести системные изменения. Как различны люди, так различны и виды их обучения и формирования. Системы образования должны быть способны гибко адаптироваться к этой неоднородности и не

быть жесткими. Не учащийся должен интегрироваться в существующую систему, но система образования должна учитывать и адаптироваться к потребностям всех учащихся. Таким образом, концепция включения выходит за рамки концепции интеграции. Включение включает в себя право на общее обучение в обычной школе.

Есть много причин для формирования систем инклюзивного образования. Вот следующие аргументы (Inklusive Bildung, <https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung>):

- Педагогическое обоснование: преподавателям необходимо искать и находить определенные пути, средства, благодаря которым можно будет решить проблемы индивидуальных различий, так как инклюзивные школы заботятся обо всех детях одинаково и учат их вместе. Таким образом, это приносит пользу всем детям без исключения.
- Социальное обоснование: инклюзивные школы стремятся добиться общего образования для того, чтобы дети воспринимали разнообразие как данность. Инклюзивное образование подразумевает под разнообразием и индивидуальными различиями ресурс.
- Экономическое обоснование: школы, рассчитанные на всех детей сразу, в перспективе дешевле, нежели большое количество специализированных учебных заведений для разных типов и групп детей. Кроме того, дороже иметь впоследствии необходимость ухода за малообразованными молодыми людьми, чем дать им возможность получить хорошее образование с самого начала, предоставляя им лучшие возможности на рынке труда и лучшие возможности для самостоятельной жизни.

- Связь между инклюзивным образованием и качественным образованием: хотя универсального определения качества образования не существует, большинство понятий включает в себя два важных компонента: во-первых, когнитивное развитие учащихся и, во-вторых, развитие ценностей, установок и социальной ответственности. Оба поддерживаются инклюзивным образованием.

На своем ежегодном общем собрании в 2017 г. немецкая комиссия ЮНЕСКО приняла резолюцию об инклюзивном образовании в Германии. В ней она призывает к систематическому внедрению инклюзивного образования в немецкую систему образования на протяжении всей жизни, а также в формальном и неформальном контекстах.

Основной проблемой в Германии является проектирование обычных школ таким образом, чтобы они обеспечивали индивидуальную поддержку в разнородных группах. Даже люди с особыми потребностями должны иметь возможность посещать государственные школы. Проблемы могут возникать, например, из-за особых потребностей в обучении, пола или даже социальных и экономических условий. Предотвращение дискриминации по признаку пола тоже относится к инклюзивному образованию, а также к поощрению одаренных людей, людей с ограниченными возможностями или инвалидов (Inklusive Bildung in Deutschland, <https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung/inklusive-bildung-deutschland>).

В течение долгого времени специальное образование было предпочтительным для людей с ограниченными возможностями. С 2009 г. Конвенция ООН о правах инвалидов также име-

ет юридическую силу для Германии. Статья 24 Конвенции включает в себя право на инклюзивное образование и призывает людей с ограниченными возможностями посещать обычную школу. В Немецком институте по правам человека в Берлине находится контрольный орган по осуществлению Конвенции в Германии.

Несмотря на многие достижения, инклюзивному развитию системы образования в Германии еще предстоит пройти долгий путь. Фактически в школьных законах федеральных штатов созданы условия для системы инклюзивного образования. Тем не менее некоторые из этих правовых рамок по-прежнему содержат ограничения на инклюзивное образование, которые также вступают в противоречие с правом человека на посещение общеобразовательной и профессиональной школы.

Хорошо спланированная интеграция специальных школ (которые связывают большую часть ресурсов и компетенций) и общеобразовательных школ с системой инклюзивного образования еще не достигнута. Цель этого воссоединения – не упразднить специальную образовательную экспертизу, а сделать ее доступной для всех в проницаемой системе образования, в том числе на дошкольном уровне.

Таким образом, инклюзивное образование – неотъемлемая составляющая современной системы образования и общества в целом. Однако наряду с осознанием необходимости внедрения и реализации этого вида обучения имеется немало ключевых моментов, препятствующих успешности протекания этих процессов. Очевидно, что пути решения проблем выходят далеко за рамки образовательных учреждений. Для того чтобы идея доступного образования имела

перспективы развития, необходимо предоставить возможности дальнейшего включения в жизнь общества тем, кто это образование получает.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в РФ». URL: <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/2/>.
2. Инклюзивное образование. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Инклюзивное_образование.
3. История развития инклюзивного образования в России. URL: https://studme.org/145462/pedagogika/istoriya_razvitiya_inklyuzivnogo_obrazovaniya_rossii/.
4. *Киселева Е.В.* Инклюзивное образование в России и за рубежом. URL: <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/84-education-management/8699-inklyuzivnoe-obrazovanie-v-rossii-i-za-rubezhom.html>.
5. *Колесникова Ю.К.* Инклюзивное образование в России и за рубежом // Тьюторское сопровождение в инклюзивном образовании детей и молодежи: опыт России и Германии. Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2012. С. 82–85.
6. *Огольцова Е.Г., Тимохина А.Э., Сергеева Е.А.* Развитие инклюзивного образования в России // Молодой ученый. 2017. № 50. С. 249–252.
7. Inklusion. URL: <https://www.betreut.de/magazin/themenspezials/inklusion/inklusion-in-deutschland/>.
8. Inklusive Bildung. URL: <https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung>.
9. Inklusive Bildung in Deutschland. URL: <https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung/inklusive-bildung-deutschland>.
10. Inklusive Bildung – Teilhabe als Handlungs- und Organisationsprinzip. URL: <https://www.hsosnabrueck.de/fileadmin/HSOS/Homepages/Binnenforschungsschwerpunkt-Inklusive-Bildung/bfsp-inklusive-bildung.pdf>.

Reference

1. Federal law “On education in the Russian Federation”. URL: <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/2/>. (rus)
2. Inclusive education. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Инклюзивное_образование. (rus)
3. The history of inclusive education in Russia. URL: https://studme.org/145462/pedagogika/istoriya_razvitiya_inklyuzivnogo_obrazovaniya_rossii/. (rus)
4. *Kiseleva, E.V.*, 2011. Inclusive education in Russia and abroad. URL: <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/84-education-management/8699-inklyuzivnoe-obrazovanie-v-rossii-i-za-rubezhom.html>. (rus)
5. *Kolesnikova, Yu.K.*, 2012. Inclusive education in Russia and abroad. In: Tutor support in inclusive education of children and youth: experience of Russia and Germany (pp. 82–85). Rostov-on-Don: Publishing house of SFedU. (rus)
6. *Ogoltsova, E.G., A.E. Timokhina and E.A. Sergeeva*, 2017. Development of inclusive education in Russia. Young Scientist, 50: 249–252. (rus)
7. Inklusion. URL: <https://www.betreut.de/magazin/themenspezials/inklusion/inklusion-in-deutschland/>. (germ)
8. Inclusive education. URL: <https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung>. (germ)
9. Inclusive education in Germany. URL: <https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung/inklusive-bildung-deutschland>. (germ)
10. Inclusive education – participation as action and organizational principle. URL: <https://www.hsosnabrueck.de/fileadmin/HSOS/Homepages/Binnenforschungsschwerpunkt-Inklusive-Bildung/bfsp-inklusive-bildung.pdf>. (germ)

УДК 376:37.064.1

Лебедева Н.А.

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ К ИНТЕГРИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ

Ключевые слова: интегрированное обучение, дети с ограниченными возможностями здоровья, родители.

© Лебедева Н.А., 2019

Процессы глобализации являются характерной чертой современного мира. В результате мир становится более зависимым от всех его субъектов. Этот процесс затронул все сферы жизни общества – экономику, политику, культуру и образование (Этическая регламентация..., 2019).

Изменения в системе современного воспитания в настоящее время нацелены на обеспечение личностных результатов развития детей, обеспечивающих социальное становление личности, таких как духовно-нравственные ориентации, коммуникативные и другие социально значимые способности (Калимуллин, Габдулхаков, 2015).

Внедрение практики интегрированных процессов в настоящее время является одним из актуальных направлений развития системы специального образования (Педагогика инклюзивного образования, 2014).

Усвоение социального опыта и социальных связей определяется социальной средой, ее качественными и количественными характеристиками. В этом и заключается социальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья и их социализация. Л.С. Выготский отмечал, что имеющиеся у детей нарушения не осложняют их социальное развитие, но приводят к возникновению «социального вывиха» (Выготский, 2991).

Большинство авторов выделяет проблемы, возникающие в процессе межличностного взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья и их сверстников в условиях интегрированного обучения (Курочка, 2019; Borodkina, 2014; Valeeva, 2015). Как отмечают Г.Л. Выгодская, О.П. Гаврилушкина, Л.А. Головчиц, Т.Н. Исаева, Т.П. Свиридюк, Л.И. Солнцева, у подавляющего большинства детей с особыми образовательными потребностями

стремление к взаимодействию со сверстниками имеет неустойчивый характер, отношения складываются избирательно (Воспитание ненасильственного отношения..., 2000).

По мнению Я.Л. Коломинского, наиболее благоприятным для формирования положительных чувств к другим людям является дошкольный возраст. Межличностное восприятие и понимание лучше развиваются в обществе сверстников (Коломинский, 1984).

Расширение опыта интегрированного обучения, придание ему устойчивой тенденции развития невозможны без углубленного изучения отношения к интеграции участников данного процесса, и в первую очередь – родителей нормально развивающихся детей и детей с отклонениями в развитии (Лисина, Галигузова, 1980).

Именно в семье закладываются основы морально-этических принципов, которые будут сопровождать человека на протяжении всей жизни; и какими они будут, зависит от ближайшего окружения ребенка (Смирнова, 2003).

Одной из задач нашего исследования было выявление уровня знаний родителей об интегрированном обучении и отношения к нему. Данная задача решалась в ходе специального опроса родителей. Нами был применен метод анкетирования.

Основной целью анкетирования родителей выступило выявление уровня информированности родителей детей с нормативным развитием о возможностях и особенностях детей с ограниченными возможностями здоровья и отношения родителей обеих групп детей к факту совместного пребывания детей с нарушениями в развитии и детей, не имеющих ограничений здоровья, в одной группе ДОУ. Анкетирование прошли 110 родителей: из них 50 родителей детей с нормативным развитием и 60 родителей детей с ограниченными возможностями здоровья.

Некоторые вопросы были заданы только родителям детей с нормативным развитием. Данные анкетирования представлены в таблице.

Анкета для выявления отношений к интегрированному обучению родителей дошкольников с нормативным развитием и дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

Вопрос	Ответы родителей детей с нормативным развитием	Ответы родителей детей с ограниченными возможностями здоровья
<i>Что вы знаете об интегрированном обучении?</i>		
Ничего	30% (15 чел.)	8% (5 чел.)
Знаю в общих чертах	44% (22 чел.)	43% (26 чел.)
Многое	20% (10 чел.)	35% (21 чел.)
Затрудняюсь ответить	6% (3 чел.)	14% (8 чел.)
<i>Ваше отношение к интегрированному обучению?</i>		
Отрицательное	16% (8 чел.)	6% (4 чел.)
Положительное	42% (21 чел.)	55% (33 чел.)
Скорее положительное, чем отрицательное	32% (16 чел.)	35% (21 чел.)
Затрудняюсь ответить	10% (5 чел.)	4% (2 чел.)

Продолжение табл.

Вопрос	Ответы родителей детей с нормативным развитием	Ответы родителей детей с ограниченными возможностями здоровья
<i>Хотите ли вы, чтобы в группе с вашим ребенком воспитывался ребенок с нарушениями в развитии:</i>		
<i>речи, движений</i>		
Да	44% (22 чел.)	–
Нет	20% (10 чел.)	–
Затрудняюсь ответить	36% (18 чел.)	–
<i>слуха или зрения</i>		
Да	32% (16 чел.)	–
Нет	54% (27 чел.)	–
Затрудняюсь ответить	14% (7 чел.)	–
<i>интеллекта</i>		
Да	20% (10 чел.)	–
Нет	42% (21 чел.)	–
Затрудняюсь ответить	38% (19 чел.)	–
<i>Что может помешать интегрированному обучению?</i>		
Техническая непригодность образовательных учреждений	22% (11 чел.)	15% (9 чел.)
Недостаток необходимых специалистов	46% (23 чел.)	35% (21 чел.)
Отсутствие специальных программ	24% (12 чел.)	10% (6 чел.)
Негативное отношение со стороны здоровых детей и их родителей	8% (4 чел.)	40% (24 чел.)
<i>Что затрудняет интегрированное обучение в вашем образовательном учреждении?</i>		
Отсутствие специальных условий обучения для детей с ОВЗ	44% (22 чел.)	43% (26 чел.)
Недостаток специальных педагогов	12% (6 чел.)	15% (9 чел.)
Проблемы общения ребенка с ОВЗ со сверстниками	34% (17 чел.)	28% (17 чел.)
Проблемы адаптации	10% (5 чел.)	14% (8 чел.)
<i>С кем, по вашему мнению, хотят общаться дети с ОВЗ?</i>		
С такими же детьми, как они сами	18% (9 чел.)	19% (11 чел.)
Со здоровыми сверстниками	24% (12 чел.)	32% (19 чел.)
Независимо от состояния здоровья	48% (24 чел.)	46% (28 чел.)
Затрудняюсь ответить	10% (5 чел.)	3% (2 чел.)
<i>Как, по вашим наблюдениям, относятся к детям с ОВЗ их сверстники?</i>		
Очень доброжелательно	8% (4 чел.)	5% (3 чел.)
Скорее доброжелательно	16% (8 чел.)	8% (5 чел.)
Нейтрально	44% (22 чел.)	40% (24 чел.)
Скорее недоброжелательно	32% (16 чел.)	43% (26 чел.)
Крайне недоброжелательно	–	4% (2 чел.)
<i>Какие чувства вы испытываете при виде детей с ОВЗ?</i>		
Любопытство	8% (4 чел.)	–

Окончание табл.

Вопрос	Ответы родителей детей с нормативным развитием	Ответы родителей детей с ограниченными возможностями здоровья
Сострадание	28% (14 чел.)	–
Сочувствие	36% (18 чел.)	–
Жалость	24% (12 чел.)	–
Дискомфорт	–	–
Неприязнь	–	–
Брезгливость	–	–
Отвращение	–	–
Страх	4% (2 чел.)	–
<i>Как влияет на развитие детей совместное обучение с детьми с ОВЗ:</i>		
Положительно	38% (19 чел.)	77% (46 чел.)
Скорее положительно	44% (22 чел.)	23% (14 чел.)
Скорее отрицательно	10% (5 чел.)	–
Отрицательно	8% (4 чел.)	–
Где, по вашему мнению, должен воспитываться ребенок с ограниченными возможностями здоровья?		
В группе совместно со здоровыми сверстниками	24% (12 чел.)	72% (43 чел.)
В специальной группе	48% (24 чел.)	11% (7 чел.)
Дома, при дополнительной коррекционно-развивающей помощи специалистов	18% (9 чел.)	15% (9 чел.)
Затрудняюсь ответить	10% (5 чел.)	2% (1 чел.)

Анализ результатов анкетирования родителей старших дошкольников показал, что большая часть родителей мало осведомлена об интегрированном обучении. Среди родителей детей с нормативным развитием 74% либо ничего не знают, либо знают о нем в общих чертах и еще 6% затруднились ответить на вопрос. Несколько лучше ситуация среди родителей детей с ограниченными возможностями здоровья: 43% знают в общих чертах об интегрированном обучении, 35% знают многое об интегрированном обучении и лишь 22% затруднились ответить либо ответили отрицательно.

Отношение к интегрированному обучению лучше у родителей детей с

ограниченными возможностями здоровья – 90% отметили положительное или скорее положительное отношение к интегрированному обучению.

В группе родителей детей с нормативным развитием 74% высказали положительное или скорее положительное отношение к интегрированному обучению. В то же время отрицательное отношение к интегрированному обучению высказали почти в три раза больше родителей детей с нормативным развитием (16%), чем родителей детей с ограниченными возможностями здоровья (6%).

По мнению родителей детей с нормативным развитием, самой предпочтительной категорией детей с ОВЗ

для интегрированного обучения является группа детей с нарушением речи (44%); самой нежелательной – группа детей с нарушением интеллекта (лишь 20% родителей высказали согласие на совместное обучение своего ребенка с детьми данной категории).

Значительно отличалась оценка родителями факторов, которые могут мешать интегрированному обучению. Так, у родителей детей с нормативным развитием на первый план вышли факторы недостатка специалистов коррекционного профиля деятельности (46%) и отсутствие специальных образовательных программ (24%), в то время для родителей детей с ограниченными возможностями здоровья самым значительным фактором явился фактор негативного отношения со стороны здоровых детей и их родителей к совместному обучению с детьми с ОВЗ (40%), а также фактор недостатка необходимых специалистов (35%).

Оценка трудностей организации интегрированного обучения в конкретном учреждении была приблизительно одинаковой у обеих групп родителей – на первый план вышли факторы отсутствия специальных условий и проблемы общения сверстников.

В оценке отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья их сверстников с нормативным развитием имелись значительные отличия. Если у родителей детей с нормативным развитием преобладала оценка нейтральная и доброжелательная (суммарно 68%), то у родителей детей с ограниченными возможностями здоровья преобладала нейтральная и недоброжелательная оценка (суммарно 87%).

При этом родители детей с нормативным развитием высказывали в целом положительное отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья: 28% – сострадание, 38% –

сочувствие, 24% – жалость. Только 4% родителей основным своим чувством обозначили страх и 8% – любопытство.

При оценке влияния совместного обучения детей с нормативным развитием и с ограниченными возможностями здоровья 100% родителей детей с ограниченными возможностями здоровья отметили его положительное влияние. Среди родителей детей с нормативным развитием 18% оценили такое влияние как отрицательное.

Различие в оценке возможностей детей с ОВЗ проявилось в ответах на вопрос «Где, по вашему мнению, должен воспитываться ребенок с ограниченными возможностями здоровья?». Большая часть родителей детей с нормативным развитием посчитала, что дети данной категории должны воспитываться в специальных группах (48%); 24% выделили как приоритетное совместное в условиях одной группы воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с нормативным развитием.

У родителей детей с ограниченными возможностями здоровья неоспоримым приоритетом явилось совместное воспитание их детей в одной группе с нормально развивающимися детьми (72%). Вторую позицию заняла форма домашнего воспитания при дополнительной помощи специалистов (15%). Наименее желательной формой обучения родители детей с ограниченными возможностями здоровья назвали обучение их детей в специальной группе (11%).

Как видно из анализа, в целом выделяется положительное отношение родителей обеих групп к совместному обучению детей с разным уровнем возможностей. В то же время отмечается недостаточная информированность родителей, особенно родителей детей с нормативным развитием, об

интегрированном обучении. Это проявилось, в частности, в выборе наиболее предпочтительных форм обучения детей с ОВЗ. Родители детей с нормативным развитием определяют в качестве таковой обучение в ДОУ компенсирующего вида или группе компенсирующей направленности, в то время как у родителей детей с ОВЗ такая форма определилась как самая непредпочтительная. Приоритет был отдан интегрированному обучению дошкольников с ОВЗ.

Различия отмечают и в оценке факторов, определяющих эффективность интегрированного обучения: если для родителей детей с нормативным развитием наиболее значимым фактором является наличие подготовленных специалистов, то для родителей детей с ОВЗ на первый план выходит фактор отношения к их детям со стороны сверстников и педагогов. Это различие проявляется и в оценке отношения к детям с ОВЗ со стороны сверстников. Если родители детей с нормативным развитием характеризуют его как положительное, то подавляющая часть родителей детей с ОВЗ недовольна отношением к их детям со стороны сверстников, что подтверждает значимость целенаправленной работы по формированию навыков социального взаимодействия у дошкольников с разным уровнем развития.

Таким образом, можно сделать вывод о важности целенаправленной работы с родителями. Эта работа должна обеспечить просвещение родителей, информировать их об особенностях и возможностях интеграционных процессов, привлечь к осознанному участию вместе с детьми в совместной деятельности.

Литература

1. Воспитание ненасильственного отношения к миру, к людям, к себе: сб. науч. и учеб.-метод.

- статей по проблемам педагогики ненасилия / под ред. А.Г. Козловой, М.С. Гавриловой. СПб.: Verba Magistri, 2000.
2. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991.
 3. *Калимуллин А.М., Габдулхаков В.Ф.* О стратегических ориентирах развития педагогического образования в России в контексте глобальных перемен // Образование и саморазвитие. 2015. № 4. С. 3–9.
 4. *Коломинский Я.Л.* Психология детского коллектива: Система личных взаимодействий. Минск: Народная асвета, 1984.
 5. *Курочка В.С.* Совершенствование системы образования в России в современных условиях // Международный научно-исследовательский журнал. 2019. № 11, ч. 2. С. 79–84.
 6. *Лисина М.И., Галигузова Л.Н.* Становление потребности детей в общении со взрослыми и сверстниками // Исследования по проблеме возрастной и педагогической психологии / под ред. М.И. Лисиной. М.: НИИ общей педагогики, 1980.
 7. Педагогика инклюзивного образования: хрестоматия (для слушателей Pedcampus). М.: Финиум, 2014.
 8. *Смирнова Е.О.* Развитие толерантности в раннем дошкольном детстве // Возрастные особенности формирования толерантности. М.: Центр социологии образования РАО, 2003.
 9. Этическая регламентация как ресурс в разрешении проблем взаимодействия субъектов образования в условиях интеграции и инклюзии / А.В. Микляева [и др.] // Интеграция образования. 2019. Т. 23, № 3. С. 423–439.
 10. *Borodkina, O.,* 2014. Problems of the Inclusive Professional Education in Russia. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 140: 542–546.
 11. *Valeeva, L.A.,* 2015. The Current State of Special Needs Education in Russia: Inclusive Policies and Practices. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 191: 2312–2315.

Reference

1. *Kozlova, A.G. and M.S. Gavrilova* (Ed.), 2000. Nurturing non-violent attitude to the world, people, oneself: collection of scientific works and articles on the problems of pedagogy of nonviolence. St. Petersburg: Verba Magistri. (rus)
2. *Vygotsky, L.S.,* 1991. Imagination and creativity in childhood. Moscow: Prosveshcheniye. (rus)
3. *Kalimullin, A.M. and V.F. Gabdulkhakov,* 2015. On strategic guidelines for the development of pedagogical education in Russia in the context of global changes. Education and self-development, 4: 3–9. (rus)
4. *Kolominsky, Ya.L.,* 1984. Psychology of children's collective: the system of personal interactions. Minsk: Narodnoye Obrazovaniye. (rus)

5. *Kurochka, V.S.*, 2019. Improvement of the education system in Russia in modern conditions. *International Scientific-Research Journal*, 11 (2): 79–84. (rus)
6. *Lisina, M.I.* and *L.N. Galiguzova*, 1980. Development of children's needs in communication with adults and peers. In: Lisina, M.I. (Ed.). *Studies on the problem of age and pedagogical psychology*. Moscow: Research Institute of General Pedagogy. (rus)
7. *Pedagogy of inclusive education: anthology (for Pedcampus attendees)*. Moscow: Finium, 2014. (rus)
8. *Smirnova, E.O.*, 2003. Development of tolerance in the early preschool childhood. In: Age-related aspects of developing tolerance. Moscow: Center of Sociology of Education of RAS. (rus)
9. *Miklyayeva, A.V. et al.*, 2019. Ethical regulation as a resource of solving problems of interaction between education stakeholders in terms of integration and inclusion. *Integration of Education*, 23 (3): 423–439. (rus)
10. *Borodkina, O.*, 2014. Problems of the Inclusive Professional Education in Russia. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 140: 542–546.
11. *Valeeva, L.A.*, 2015. The Current State of Special Needs Education in Russia: Inclusive Policies and Practices. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191: 2312–2315.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Цынцарь А.Л., Богданова В.А., Руснак И.М.** Влияние квест-технологий на формирование междисциплинарных связей в подготовке бакалавров
- **Дашкина А.И., Корсакова С.В.** Анализ лидерских качеств в группах студентов, обучающихся по направлению «Менеджмент»
- **Резниченко А.В.** Междисциплинарная модель развития художественно-исследовательской культуры бакалавров в процессе рисования

УДК 331.015.11

**Цынцарь А.Л.,
Богданова В.А.,
Руснак И.М.**

ВЛИЯНИЕ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ

Ключевые слова: эргономика, междисциплинарные связи, деятельностный подход, квест, веб-квест.

Эргономика – область знания, изучающая трудовую деятельность в системе «человек – техника – среда» и служащая примером междисциплинарности, целью которой является обеспечение комфорта, эффективности и безопасности (Mital, Pennathur, 1997).

Проектирование системы, среды, продукта должно происходить с учетом требований к эргономике. Игнорирование может привести к неудаче, поскольку не будет соответствовать потребностям пользователя.

Целью эргономики является повышение безопасности, комфорта и производительности работы.

Информационные технологии меняют экономику, образование и т.д. Невозможно представить ни одной сферы человеческой деятельности, в которой бы не присутствовали информационные технологии. Равноправный и открытый доступ к информации способствует повышению качества жизни людей, устойчивому развитию экономики и благосостояния народа.

Основной задачей информатизации является системная доставка информации. Задачей эргономизации выступает улучшенная форма представленной информации, цель которой доставленную информацию сделать более эффективной и понятной (Зинченко, 1997).

Применение принципов эргономики в информационных системах позволяет улучшить взаимодействие человека и машины с точки зрения безопасности, комфорта и производительности.

Информационные продукты должны удовлетворять следующим требованиям (Perizat, Seitkazyu, 2016):

- пригодность использования;
- дружелюбный интерфейс;
- доступность;
- безопасность;

- оптимальная комбинация автоматизации и ручной работы;
- помощь пользователю (справка).

Федеральный государственный образовательный стандарта высшего образования требует использования в образовательном процессе технологий деятельностного типа. «Процесс обучения носит циклический характер, так как учащиеся будут подключаться к сети для обмена и поиска новой информации, будут изменять свои убеждения на основе новых знаний, и затем будут подключаться к сети для обмена новыми знаниями и информации еще раз» (Гуреева, Козьмина, 2014).

В соответствии со стандартом ФГОС ВО по любому направлению подготовки студент должен обладать следующими компетенциями:

- способностью к самоорганизации и самообразованию;
- способностью к коммуникациям с целью межличностного и межкультурного взаимодействия;
- способностью к взаимодействию и работе в коллективах с возможностью толерантно воспринимать все культурные и социальные различия.

На учебных занятиях эффективно применять задания междисциплинарного характера. Интеграция различных дисциплин в рамках учебного проекта позволяет существенно повысить практическую подготовленность будущих экономистов к профессиональной деятельности (Эргономика, 1988). Так, при подготовке и проведении занятия по теме «Эргономика» в рамках дисциплины «Информатика» затрагиваются разделы математики, экономики, истории, обществознания и т.д.

Современные технологии в образовании приоритетной задачей ставят формирование личности с готовностью к профессиональной, социальной и другим видам деятельности, способ-

ной решать задачи, имеющей системное мировоззрение в рамках окружающей реальности, применяющей свои знания, умения и навыки в различных предметных областях (Окулова, 2012). Достижение этого возможно при помощи осуществления межпредметных связей в период учебной деятельности. Межпредметные связи помогают сформировать системное мышление, способствуют всестороннему развитию личности.

Образовательная технология квест.

Реализовать междисциплинарный подход можно при помощи сравнительно новой педагогической технологии – квеста. Он относится к учебно-игровым технологиям и подразумевает проектную деятельность (Гарбузова, Мельников, 2018). Квесты помогают решать различные педагогические задачи.

Разновидностью квеста является веб-квест, в рамках которого педагог может формировать поисковую деятельность обучающихся в сети Интернет с учетом актуальности, адекватности, безопасности.

Конструировать квест необходимо в соответствии с уровнем знаний и потребностями обучающихся. Выделяют четыре основных этапа (рис. 1): введение, задания, выполнение, оценивание (Дергачев и др., 2019).

Пример квеста по информатике.

В рамках дисциплины «Информатика» разработано занятие с использованием технологии веб-квеста на тему «Эргономика в информатике». Основные разделы квеста представлены на рис. 2.

На этапе введения студентам сообщается задание. Группу разбивают на три команды, которые затем выбирают своего капитана. Команды выбирают направление исследований:

- эргономика сайта;

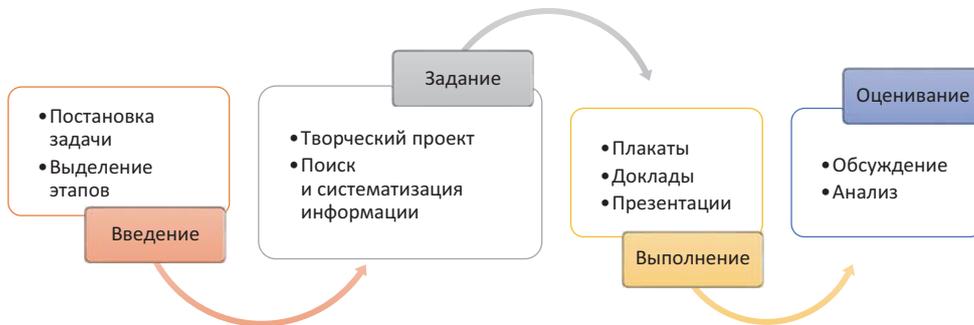


Рис. 1. Основные этапы занятия в форме квест



Рис. 2. Конструкция квеста «Эргономика в информатике»

- эргономика программного обеспечения;
- эргономика информационной системы.

Задания и основные этапы работы каждой команды представлены на разработанном сайте: sites.google.com/view/ooi-bogdanova/главная. Сайт содержит видеоматериалы, темы творческих заданий, проверенные интернет-источники, отвечающие требованиям актуальности, адекватности и безопасности. Средствами Google Forms подготовлены тесты.

Этап выполнения занимает 2–3 недели (в зависимости от уровня подготовки студентов). Данный этап предполагает выполнение заданий репродуктивно-когнитивного характера по

изложению содержания изученного материала и представлению его в новом формате – презентация Power Point, буклет Publisher, выступление перед аудиторией. Результатом подготовки является учебно-творческая работа или проект. Методическая карта занятия представлена в таблице.

Навыки работы команды в Publisher демонстрируют, представляя буклеты-памятки об эргономических принципах сайтов, информационных систем либо программного обеспечения.

Этап оценивания происходит на аудиторном занятии, в рамках которого студенты представляют подготовленные материалы: презентации, буклеты, видеоролики, интерактивные кроссворды.

**Методическая карта занятия по теме «Эргономика» в рамках дисциплины «Информатика»
для бакалавров экономического профиля подготовки по направлению 38.03.01**

Раздел	Роли		
	теоретики	практики	интеллектуалы
Эргономика сайта	<p>Презентация «Эргономика сайта»:</p> <ul style="list-style-type: none"> – кто и когда впервые заявил о необходимости выполнения требований к эргономике сайта; – основные понятия и определения эргономики сайта; – что дает создание сайта с учетом эргономичности; – примеры эргономичных сайтов 	<p>Памятка с требованиями к эргономичному интерфейсу сайта:</p> <ul style="list-style-type: none"> – словарь терминов «эргономика сайта»; – обзор требований к эргономичному дизайну сайта; – как повысить юзабилити сайта 	<p>Кроссворд на тему «История эргономики»:</p> <ul style="list-style-type: none"> – личности, внесшие вклад в развитие эргономики; – этапы развития эргономики; – исторические сведения об эргономике
	<p>ergo-org.ru/journals.html rosdesign.com/design_materials5/udobniy-sait.htm keepslide.com/design/18225 ru.wikipedia.org/wiki/Юзабилити wikiznanie.ru/b/index.php/</p>		
Эргономика программного обеспечения (ПО)	<p>Презентация «Пользовательский интерфейс. Эргономика программного обеспечения»:</p> <ul style="list-style-type: none"> – стандарты создания современного ПО; – требования к эргономике современного ПО; – что дает создание ПО с учетом требований эргономики; 	<p>Памятка с требованиями к созданию интерфейса ПО с учетом эргономичности:</p> <ul style="list-style-type: none"> – перечень стандартов в области эргономики в ИТ; – список требований к удобству работы с ПО 	<p>Кроссворд на тему «Виды эргономики»:</p> <ul style="list-style-type: none"> – основные элементы эргономики; – требования к пользовательскому интерфейсу
	<p>docs.cntd.ru/document/1200097753 textarchive.ru/c-1074147.html usability.ru/Articles/software-ergonomics.htm</p>		
Эргономика информационной системы (ИС)	<p>Презентация «Пользовательский интерфейс. Эргономика информационных систем»:</p> <ul style="list-style-type: none"> – стандарты создания ИС; – взаимосвязь этапов человеко-ориентированного проектирования 	<p>Плакат «Эргономические ошибки в проектировании ИС»:</p> <ul style="list-style-type: none"> – как избежать проблем в проектировании ИС 	<p>Кроссворд на тему «Совместимость среды “человек – машина”»:</p> <ul style="list-style-type: none"> – основные требования к эргономике ИС
	<p>standard.gost.ru/wps/wcm/connect/d661e080413f5db8a4e9fe7ab9890bef/GOST_R_ISO_9241-210-2012.pdf?MOD=AJPERES www.osp.ru/cio/2007/09/4370467/ kopilka77.ru/docs/gsv/disciplini/nadegnost/argonomika.pdf</p>		

При обсуждении и критике буклетов других команд развиваются коммуникативные навыки. По результатам игры командам выставляются баллы.

Пример квеста по психологии. Психологический квест похож на игровое приключение, тем не менее обладает большим психологическим смыслом.

Квест относится к деятельностным технологиям обучения, являющимися наиболее эффективными на современном этапе развития общества (Юрченко и др., 2017).

В рамках дисциплины «Психология управления и проблемы конфликтологии» разработан цикл занятий с применением квест-технологий. В теме «Малая группа и коллектив» проводятся игры «Потерпевшая кораблекрушение» или «Бункер», цель которых – выработка и принятие группового решения и развитие коммуникативных навыков убеждения в ходе общения.

Данное упражнение нацелено на возможность количественно оценить эффективность групповых решений. Упражнение дает нетрадиционные ответы на поставленные задачи. Работа по поиску выхода из сложившейся ситуации носит творческий и креативный характер (Напалков, 2013):

- Групповые решения у объединенных одной целью срабатывают лучше, чем у работающих в одиночку.
- Принимаемые при групповом обсуждении решения оказываются более рискованными, чем решения индивидуальные.
- Участники, обладающие способностями и умениями коммуникативного убеждения, с групповой задачей справляются успешнее и вносят больший вклад в выработку группового решения.

Метод «мозговой атаки» формирует у студентов навык убеждать, не прибегая к конфликту, а только аргументируя свою точку зрения.

Современная психология и педагогика создают условия для формирования образовательной среды, и пристальное внимание обращается на внутренний мир обучающихся для комфортной профессиональной самореализации личности.

Квест-технологии благоприятны для содержательного вовлечения студентов в их профессиональную среду, развития навыков системной работы в группе, самосознания, мышления и способности к саморазвитию и самопознанию, принятию управленческих решений, творческому применению полученных знаний.

В данной статье предпринята попытка дать определение, охарактеризовать особенности и раскрыть роль технологии веб-квеста при обучении информатике и психологии в высшей школе как одного из факторов становления компетенций в области самоорганизации, самообразования, коммуникабельности обучающихся высшей школы, а также определить степень внедрения данной технологии в процесс обучения информатике и психологии на современном этапе.

Литература

1. *Гарбузова Г.В., Мельников И.В.* Педагогический дизайн и эффективность интернет-курсов // *Эргодизайн.* 2018. № 1. С. 17–22.
2. *Гуреева Л.В., Козьмина Н.А.* Коннективистская теория обучения // *Молодой ученый.* 2014. № 6. С. 695–697.
3. *Дергачев К.В., Кузьменко А.А., Спасенников В.В.* Анализ взаимосвязи объекта и парадигмы исследования в эргономике с использованием информационных технологий // *Эргодизайн.* 2019. № 1. С. 12–22.
4. *Зинченко В.П.* Эргономика и информатика // *Образ и деятельность.* М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997.
5. *Напалков С.В.* Тематические образовательные Web-квесты как средство развития познавательной самостоятельности учащихся при обучении алгебре в основной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саранск, 2013.
6. *Окулова Л.П.* Эргономика образования как теория проектирования системы «человек – образовательная знаковая среда» // *Фундаментальные исследования.* 2012. № 3-3. С. 616–619.
7. *Эргономика: учебник / под ред. А.А. Крылова, Г.В. Суходольского.* Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1988.
8. *Юрченко И.В., Еремина А.Н., Шеховцова О.О.* Применение квест-технологий в работе психологической службы вуза // *Ученые записки.*

- Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2017. № 2. URL: <https://api-mag.kursksu.ru/media/pdf/047-032.pdf>.
9. *Mital, A. and A. Pennathur*, 1997. Ergonomics in Manufacturing. In: AUTOFACT '97, November 3–6, 1997 Detroit, Michigan. URL: utminers.utep.edu/apennathur/papers/ergoinmanufac/MM98-121-121.pdf.
 10. *Perizat, B. and A. Seitkazy*, 2016. Web-Quest as a Teaching and Learning Tool IEJME. Mathematics Education, 11 (10): 3537–3549.
- Reference**
1. *Garbuzova, G.V. and I.V. Melnikov*, 2018. Pedagogic design and efficiency of internet training courses. Ergodesign, 1: 17–22. (rus)
 2. *Gureeva, L.V. and N.A. Kozmina*, 2014. Connectivist theory of learning. Young Scientist, 6: 695–697. (rus)
 3. *Dergachev, K.V., A.A. Kuzmenko and V.V. Spasennikov*, 2019. Analysis of the relationship between the object and the paradigm of research in ergonomics with the use of information technologies. Ergodesign, 1: 12–22. (rus)
 4. *Zinchenko, V.P.*, 1997. Ergonomics and Informatics. In: Image and Activity. Moscow: Institute of Practical Psychology; Voronezh: MODEK. (rus)
 5. *Napalkov, S.V.*, 2013. Thematic educational Web-quests as a means of developing cognitive independence of students when teaching algebra in primary school: abstract of Candidate's Thesis in Pedagogics. Saransk. (rus)
 6. *Okulova, L.P.*, 2012. Ergonomics of education as a theory of designing the system "human – educational sign environment". Fundamental Research, 3-3: 616–619. (rus)
 7. *Krylov, A.A. and G.V. Sukhodolsky (Ed.)*, 1988. Ergonomics: textbook. Leningrad: Publishing house of Leningrad University. (rus)
 8. *Yurchenko, I.V., A.N. Eremina and O.O. Shekhovtsova*, 2017. The use of quest technologies in the work of the psychological service of the University. Electronic Scientific Journal of Kursk State University, 2. URL: <https://api-mag.kursksu.ru/media/pdf/047-032.pdf>. (rus)
 9. *Mital, A. and A. Pennathur*, 1997. Ergonomics in Manufacturing. In: AUTOFACT '97, November 3–6, 1997 Detroit, Michigan. URL: utminers.utep.edu/apennathur/papers/ergoinmanufac/MM98-121-121.pdf.
 10. *Perizat, B. and A. Seitkazy*, 2016. Web-Quest as a Teaching and Learning Tool IEJME. Mathematics Education, 11 (10): 3537–3549.

УДК 81'1 159.9

**Дашкина А.И.,
Корсакова С.В.**

**АНАЛИЗ ЛИДЕРСКИХ
КАЧЕСТВ В ГРУППАХ
СТУДЕНТОВ,
ОБУЧАЮЩИХСЯ
ПО НАПРАВЛЕНИЮ
«МЕНЕДЖМЕНТ»**

Ключевые слова: лидер, лидерство, малая группа, академическая успеваемость, психологические характеристики, менеджмент, анкетирование.

Обучение в сотрудничестве является эффективным средством перехода к учебной автономии, поскольку, работая в группе, студенты приобретают навыки самостоятельной работы и выполнения заданий без постоянного контроля со стороны педагога (Технология инициации..., 2015; Raelin, 2006). Учебная автономия становится все более актуальной в условиях современной образовательной парадигмы, поскольку при внедрении новых технологий в образовательный процесс сокращается количество аудиторных часов и возрастает число заданий, выполняемых учащимися самостоятельно, с использованием дистанционных платформ.

Однако обучение в сотрудничестве само по себе может не привести к ожидаемым результатам, если совместная деятельность происходит стихийно и отсутствует координирующее и направляющее влияние лидера. Овладение основами психологической грамотности, в том числе осведомленностью о механизмах организации групповой деятельности и роли лидера в группе, представляется необходимым для студентов, обучающихся по направлению «Менеджмент». Включение психологических основ менеджмента в занятие по иностранному языку является примером контекстного обучения, при котором «динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда» (Вербицкий, 2004, с. 5). В своей дальнейшей профессиональной деятельности студенты, специализирующиеся в менеджменте, столкнутся с необходимостью объединять людей в рабочие группы на основании их психологических характеристик. Кроме того, многие студенты должны будут выступать в роли лидера группы. Таким образом, описанная в статье модель

построения занятия по иностранному языку является хорошей подготовкой к их будущей профессиональной роли. Актуальность данного исследования состоит в необходимости формирования у студентов, обучающихся по направлению «Менеджмент», лидерских качеств, необходимых им в последующей профессиональной деятельности. Целью исследования является изучение лидерских характеристик в группах студентов, обучающихся по направлению «Менеджмент».

Для достижения указанной цели необходимо решить следующие задачи:

- на основании проанализированных научных трудов определить личностные характеристики, присущие лидеру;
- определить роль лидера и рассмотреть механизмы психологического управления в учебной группе;
- провести анкетирование студентов с целью выявления их лидерских качеств;
- на основании результатов анкетирования сделать вывод о том, какие дальнейшие шаги могут быть приняты педагогом для развития у студентов лидерских умений.

Для решения указанных задач были использованы методы теоретического исследования, заключающиеся в анализе трудов, посвященных вопросам психологии малых групп, а также психологическим характеристикам лидеров. Кроме того, применялись такие методы эмпирического исследования, как наблюдение и сравнение. Также было проведено анкетирование, позволившее выявить лидерские характеристики студентов, обучающихся по направлению «Менеджмент».

Личностные характеристики лидера. Работе в группе вообще и проблеме лидерства в частности посвящено значительное количество научных тру-

дов по социальной психологии и менеджменту. Однако в настоящее время лидерство все больше рассматривается применительно к образованию, поскольку «при более четкой внутренней структуре общения в группе и наличии социометрического лидера отмечается более высокая успеваемость» (Кузовлев и др., 2010, с. 47). Таким образом, выбор лидера при обучении в сотрудничестве представляется особенно актуальным, поскольку от его действий в значительной мере зависит результат работы малой группы. Приобретение лидерских качеств в процессе изучения различных предметов необходимо студентам, специализирующимся в менеджменте, поскольку указанные личностные характеристики будут использоваться ими в последующей профессиональной деятельности.

Лидер малой группы может назначаться преподавателем, который, как правило, выбирает его, основываясь на его уровне владения предметом. Такой тип организации в некоторых случаях представляется оправданным. Например, если малая группа состоит из учащихся с разным уровнем подготовленности, наиболее успевающий студент, выступая в роли лидера, может оказывать помощь остальным учащимся. Однако высокий уровень подготовленности по предмету не всегда означает, что студент обладает лидерскими качествами, поэтому его назначение на роль руководителя группы сверстников не всегда приводит к желаемым результатам.

С другой стороны, обладание лидерскими качествами не всегда предполагает, что лидер владеет изучаемым предметом в такой степени, что может оказать помощь другим учащимся, если у них возникнут вопросы, связанные непосредственно с выполнением задания. Это означает, что

лидер должен организовать совместную учебно-познавательную деятельность таким образом, чтобы студенты с более высоким уровнем подготовки по предмету оказывали помощь остальным учащимся в выполнении заданий. Для осуществления совместной учебно-познавательной работы сверстников лидер должен обладать определенным набором личностных характеристик.

Как отмечают исследователи, важнейшими личностными характеристиками лидера являются «самоосознание, саморегуляция, мотивация, эмпатия, социальный навык» (Карпухина, 2006, с. 54). Самоосознание означает умение объективно оценивать свои сильные и слабые стороны, признавать свои ошибки и воспринимать критические замечания. Люди, обладающие данными личностными характеристиками, поручают решение конкретных задач тем членам малой группы, которые могут выполнить их наилучшим образом. Кроме того, выслушивая критические замечания, они способны вносить коррективы в свою работу и в работу всей команды, что способствует повышению общей продуктивности.

Под саморегуляцией подразумевается прежде всего умение контролировать свои эмоции. Данная характеристика очень важна для лидера, поскольку «люди, контролирующие свои чувства и импульсы, умеют создавать атмосферу доверия и справедливости» (там же, с. 61). С другой стороны, остальные члены группы будут рассматривать импульсивность и эмоциональную лабильность лидера как неумение управлять собой, подразумевающее неспособность к управлению группой.

Мотивация также является неотъемлемой характеристикой лидера. Зачастую люди с лидерскими качествами

мотивированы желанием непременно достигнуть успеха. У настоящего лидера наблюдается высокий уровень учебно-познавательной мотивации, которая часто напрямую связана с интересом к изучаемому предмету.

Эмпатия, т.е. способность сопереживать эмоциональному состоянию другого человека, также является важной составляющей эмоционального интеллекта. Эмпатия означает, что человек, обладающий лидерскими качествами, внимателен и считается с чувствами других людей в процессе принятия решений. При понимании эмоционального состояния каждого члена малой группы лидер может вовремя скорректировать поведение других учащихся, предотвратить конфликт и создать общую позитивную атмосферу.

Социальный навык тоже служит одной из основных характеристик эффективного лидера. Он определяется как «дружеское отношение с определенной целью: задать деятельности людей желаемое направление» (там же, с. 69). Социальный навык выражается в способности убеждать других людей, вовлекая их в совместную деятельность.

С другой стороны, лидер должен обладать навыками межличностного общения, позволяющими ему полностью раскрыть потенциал всех членов группы и мотивировать их на выполнение группового задания, не прибегая к дополнительным стимулам. При этом у всех членов группы должно создаться ощущение причастности к достижению общей цели.

Еще одной важной составляющей психологического портрета лидера является умение правильно расставлять приоритеты, что необходимо для слаженной работы команды (Richardson, 2011). При ограниченных ресурсах и

нескольких вариантах выбора способов решения задачи лидер, представляя задачу в целом, должен уметь выбрать наиболее оптимальный вариант ее решения, возможно, поступившись чем-либо менее значимым.

Таким образом, лидер любой группы, в том числе и учебной, должен обладать определенным набором психологических характеристик, позволяющим ему осуществлять полноценное руководство коллективом в процессе выполнения задания.

Роль лидера в учебной группе. Человек, выдвигаемый учебной группой на роль лидера, «должен быть в определенной степени олицетворением предпочитаемых группой целей и ценностей, их носителем и выразителем» (Битянова, 2008, с. 219). В малой группе, перед которой поставлена определенная учебная задача, основной целью является приобретение знаний и повышение уровня своего профессионализма. В соответствии с указанной целевой установкой на роль лидера следует выдвигать студента с высоким уровнем успеваемости, наиболее сосредоточенного на учебной деятельности. Однако студент с высоким уровнем академической успеваемости не всегда способен оптимальным образом организовать учебно-познавательную деятельность.

Лидер малой группы должен «обеспечить организацию совместной, коллективной деятельности людей для наиболее быстрого и успешного достижения общей цели» (Парыгин, 2003, с. 272). Для этого ему необходимо прежде всего четко спланировать деятельность группы и разделить работу на этапы для того, чтобы уложиться в установленный срок. Студенты, не обладающие навыками самоорганизации, как правило, откладывают выполнение задания до того момента,

когда оно должно быть предъявлено преподавателю. Руководство лидера, направляющего их деятельность, помогает им поэтапно выполнять задание на протяжении всего установленного периода.

Для того чтобы план, составленный лидером, осуществлялся в сроки, необходимо контролировать работу всех членов группы. Лидеру необходимо выбрать эффективную систему контроля, позволяющую избегать ситуаций, в которых члены группы будут лишь формально соблюдать установленные требования. Кроме того, контроль должен осуществляться лидерами на протяжении всего периода выполнения задания, поскольку члены группы, не умеющие организовывать свою деятельность, возможно, не будут четко следовать установленным этапам.

Если некоторые члены группы не справляются со своей частью задания, лидер должен скорректировать их деятельность в зависимости от причины низкого качества работы. Например, если учащийся не может справиться с заданием из-за недостаточного уровня владения иностранным языком или незнания предметной области и относящейся к ней специальной терминологии, лидер организует помощь этому студенту, привлекая членов команды с более высоким уровнем предметной или языковой подготовки.

В случаях, когда член малой группы систематически не справляется с заданием, поскольку его уровень подготовки намного ниже, чем у других учащихся, лидер должен поставить перед ним более посильную задачу. Выполняя часть задания, не требующую значительных усилий, учащиеся с низким уровнем подготовки делают посильный вклад в общий результат, высвобождая время для других членов команды на выполнение части

задания, требующей более высокого уровня подготовки. У учащихся, выполняющих посильную часть задания, значительно повысится учебно-познавательная мотивация благодаря осознанию своей доли участия в достижении общего результата (Shenjiang Mo et al., 2019). Кроме того, в процессе выполнения задания в малой группе они могут перенять положительный опыт работы у более подготовленных партнеров и объективно оценить свой личный вклад в работу команды.

Безусловно, выполнение только посильной части работы не позволяет учащимся получить достаточную практику по изучаемому предмету. Педагог использует совместную деятельность в малых группах в тех случаях, когда задание должно быть выполнено в минимальные сроки. Обучение в сотрудничестве не всегда нацелено на совершенствование знаний, умений и навыков каждого члена группы, поэтому оно должно сочетаться с индивидуальным выполнением заданий студентами. Оно также готовит учащихся к автономной учебно-познавательной деятельности и является средством повышения их мотивации. Лидер может подготовить членов малой группы к учебной автономии личным примером, используя для этого свои организаторские способности.

В некоторых случаях члены команды могут не справляться со своей частью работы из-за низкого уровня учебно-познавательной мотивации. Роль лидера заключается в организации работы малой группы таким образом, чтобы скорректировать поведенческие установки ее отдельных членов (Vera, Crossan, 2004, p. 230). Поскольку у студента, выступающего в качестве лидера, отсутствуют административные рычаги воздействия, он может задавать общее направление

работы с помощью личного примера. Учебно-познавательная мотивация может также повышаться, если лидер позволяет другим членам группы участвовать в принятии решений. Если решение принимается лидером без предварительного коллективного обсуждения, мнения некоторых членов группы могут в значительной мере расходиться с его мнением, что может привести к открытому конфликту. Также члены группы могут подчиниться принятому лидером решению, внешне не выражая своего протеста. Однако в данном случае расхождение мнений приведет к снижению мотивации, а следовательно, к более низким общим показателям работы в группе. При принятии общего решения посредством коллективного обсуждения члены малой группы изначально более позитивно относятся к поставленной задаче, снижается внутренний протест и повышается мотивация.

Делегирование полномочий также можно рассматривать как один из приемов повышения учебно-познавательной мотивации. Обмен знаниями, умениями и навыками повышает эффективность работы, поскольку способствует проявлению активности людей, пониманию того, что многое зависит от них самих (Свенцицкий, 2009, с. 222; Rogers, 2015). В результате делегирования полномочий все члены малой группы более четко осознают общую цель и ощущают ответственность за результат работы, что способствует повышению их мотивации.

Еще одной задачей, стоящей перед лидером, является создание благоприятного социально-психологического климата в малой группе. При возможности возникновения конфликтов лидеру необходимо подчеркнуть направленность групповой деятельности на достижение определенного резуль-

тата. Так лидер помогает выстраивать деловые отношения внутри группы, в результате чего студенты приобретают навык разграничения делового и личного общения. Указанный навык будет необходим студентам в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Лидер также может обеспечить более благоприятный социально-психологический климат даже при наличии конфликтующих членов группы, максимально переводя общение в онлайн-режим. Если все же возникает необходимость участвовать в деятельности, основанной на личном контакте, лидеру необходимо объяснить конфликтующим сторонам, что их дальнейшее общение, не касающееся выполнения поставленной задачи, не является обязательным. Профессиональное общение может быть сведено к эффективному выполнению задачи в минимальный срок.

Лидер должен с максимальной эффективностью использовать положительные характеристики каждого участника совместной деятельности (Cameron, 2011). Например, он может привлечь замкнутого, не склонного к общению члена группы с аналитическим складом мышления к проведению исследования в Интернете, направленного на поиск информации, необходимой для выполнения общего задания. Наоборот, учащийся, получающий удовольствие от общения и установления межличностных контактов, может принять участие в выполнении коммуникативных и дискуссионных заданий.

Для того чтобы выстраивать деловые отношения в малой группе, лидер должен обладать навыками межличностного общения, четко улавливать настроения и психологические тенденции внутри команды и по возможности сглаживать конфликты. Однако

в некоторых случаях для достижения общей цели лидер может намеренно вызвать конфликт амбиций. Указанный прием используется в тех случаях, когда конкуренция между участниками совместной деятельности может способствовать повышению общей продуктивности. Например, если малая группа получила задание составить рассказ на основе изученной лексики, лидер может предложить конкурс на лучший сюжет. При этом необходимо подчеркнуть, что именно рассказ победителя конкурса будет представлен на проверку преподавателю в качестве интеллектуального продукта совместной деятельности. Таким образом, лидер может добиться максимального результата, умело сочетая конкуренцию с сотрудничеством участников группы.

Анкета по выявлению лидерских качеств студентов. Основываясь на результатах проведенного теоретического исследования, для выявления отношения студентов к выполнению роли лидеров и определения степени их готовности к осуществлению руководства группой своих сверстников мы провели анкетирование. Анкета состояла из 20 общих вопросов и двух вопросов с множественным выбором. В анкетировании приняли участие студенты, обучающиеся по направлению «Менеджмент» (всего 31 человек).

Первые два вопроса позволили нам выявить, являются ли участники опроса лидерами в группе и стремятся ли они к выполнению лидерских функций. Почти половина опрошенных учащихся (48,4%) не выполняют функцию лидера в группе и не желают выполнять ее. Значительное количество студентов (22,6%) хотя и не являются лидерами, хотели бы выполнять лидерские функции. Почти треть участников опроса (29%) хотят выполнять

лидерские функции и уже являются лидерами в своих группах. Однако на вопрос о том, к какой категории лидеров они хотели бы относиться, только 19% студентов ответили, что вообще не хотели бы выполнять какие-либо лидерские функции. Большинство участников опроса (51,6%) предпочли бы совмещать роли формального и неформального лидера, и 45% студентов хотели бы играть роль неформальных лидеров. Интересно, что ни один из участников опроса не выбрал роль формального лидера. Это объясняется тем, что большинство людей желают чувствовать себя комфортно в своей социальной группе, а формально назначенный лидер часто не пользуется популярностью в коллективе.

Только 29% из опрошенных учащихся утверждают, что они назначаются преподавателем на роль лидера ввиду высокой академической успеваемости. Однако треть (33,3%) студентов, которые уже являются лидерами в своих группах, не выбираются преподавателем на роль лидера на основании академических показателей. Они являются лидерами благодаря своим личностным характеристикам, которые также были рассмотрены в процессе анкетирования на основании классификации, предложенной Е.А. Карпухиной (Карпухина, 2006).

Все участники опроса, являющиеся лидерами в группах, утверждают, что они умеют оценивать свои сильные и слабые стороны и признавать свои ошибки. Помимо этого, большинство студентов, являющихся лидерами (55,6%), обладают и другими присущими лидеру личностными характеристиками. Они умеют контролировать свои эмоции и вовлекать членов группы в совместную деятельность. Они предотвращают конфликты внутри группы, стараются создать позитивную

атмосферу, и их мотивирует желание достичь успеха. Однако 44,4% студентов, являющихся лидерами, обладают всеми указанными характеристиками, кроме умения контролировать собственные эмоции и предотвращать конфликты внутри группы.

Из общего числа опрошенных учащихся 90% умеют оценивать свои сильные и слабые стороны и признавать свои ошибки; 93,5% мотивируются желанием достичь успеха; 74% способны вовлекать членов группы в совместную деятельность; 67,7% предотвращают конфликты внутри группы, стараясь создать позитивную атмосферу, 58,1% умеют контролировать собственные эмоции. Таким образом, большинство респондентов обладают всеми личностными характеристиками, присущими лидеру.

При выполнении совместных заданий большинство участников опроса (61,3%) предпочитают руководить их выполнением и брать на себя ответственность за результат; 25% респондентов склонны следовать инструкциям лидера и не брать на себя ответственность, 9,7% обычно выполняют причитающуюся им часть задания, не вовлекаясь в групповую работу. Один участник находит более комфортным сделать задание за всех членов группы, не контролируя его выполнение другими людьми. Кроме того, подавляющее большинство респондентов (93,5%), находясь в роли лидера, всегда стараются делегировать полномочия и правильно распределять обязанности в группе. Полученные ответы указывают на то, что большинство участников не только обладают лидерскими качествами, но и могут на практике организовать совместную деятельность студентов.

Большинство студентов, участвовавших в опросе (87,1%), утверждают,

что в будущей профессиональной деятельности им понадобятся лидерские качества. Большинству респондентов (90,3%) хотелось бы выработать в себе характеристики, необходимые для роли лидера, и 71% опрошенных студентов считает, что назначение на роль лидера группы при выполнении совместных заданий помогло бы им выработать в себе необходимые для этого качества.

Выводы по результатам анкетирования студентов. Опрос студентов показал, что хотя большинство студентов осознают, что лидерские качества будут им необходимы в последующей профессиональной деятельности, большинство из них не являются фактическими лидерами в своей группе и даже не желают быть таковыми. Полученный результат был вполне ожидаемым, поскольку, как правило, людей, обладающих лидерскими качествами, в обществе намного меньше, чем рядовых исполнителей. Однако нежелание значительного числа студентов осуществлять руководящие функции говорит о том, что для развития их лидерских характеристик педагогами должны предприниматься определенные меры.

Необходимо отметить, что многие респонденты дали противоречивые ответы на поставленные вопросы, поскольку при том, что они указали на свое нежелание быть лидерами, в следующем вопросе они выбрали для себя роль неформального лидера, а некоторые из них даже предпочли совмещать функции формального и неформального лидера. Это указывает на то, что меры, направленные на развитие их лидерских качеств, могут изменить их отношение и они более охотно будут брать на себя руководящие функции.

Ответы студентов на вопросы, касающиеся личностных характеристик,

присущих лидерам, указали на то, что, хотя большинство участников опроса умеют делегировать полномочия, оценивать свои собственные достоинства и недостатки, а также мотивируются желанием достичь успеха, многие респонденты все же не обладают навыками межличностного общения. Многие из них, в том числе студенты, являющиеся лидерами, признали, что не умеют контролировать собственные эмоции и предотвращать конфликты в группе. Полученные результаты указывают на необходимость развития у студентов именно тех характеристик, на отсутствие которых они указывают.

Хотя у педагогов нет возможности посвящать целые занятия развитию у студентов лидерских характеристик, тренинги и групповые задания, направленные на достижение указанной цели, могут быть успешно интегрированы в аудиторные занятия по тому или иному предмету. Как показал опрос, большинство студентов хотели бы сформировать в себе лидерские качества именно в процессе совместного выполнения заданий.

Литература

1. *Битянова М.Р.* Социальная психология: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2008.
2. *Вербицкий А.А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
3. *Карпухина Е.А.* Введение в теорию и практику лидерства: учеб.-метод. пособие. М.: Экон-Информ, 2006.
4. *Кузовлев В.П., Кошелева А.О., Карева Н.В.* Технология проектирования дифференцированно-группового обучения в вузе: учеб. пособие. Елец: Елец. гос ун-т, 2010.
5. *Парыгин Б.Д.* Социальная психология: учеб. пособие. СПб.: СПб. гуманитарный ин-т профсоюзов, 2003.
6. *Свенцицкий А.Л.* Социальная психология: учебник. М.: Проспект, 2009.
7. Технологии инициации самостоятельной деятельности учащихся в системе дистанционного образования / И.В. Абакумова [и др.] // Известия

Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 12. С. 139–147.

8. *Cameron, K.*, 2011. Responsible Leadership as Virtuous Leadership. *Journal of Business Ethics*, 98 (Supp. 1): 25–35.
 9. *Raelin, J.A.*, 2006. Does Action Learning Promote Collaborative Leadership? *Academy of Management Learning & Education*, 5 (2): 152–168.
 10. *Richardson, J.B.*, 2011. Real Leadership and the U.S. Army: Overcoming a Failure of Imagination to Conduct Adaptive Work. URL: <https://www.jstor.org/stable/resrep12016.11>.
 11. *Rogers, S.C.* Learning Trust: A Leadership Lesson. URL: <https://www.jstor.org/stable/resrep11939>.
 12. *Shenjiang Mo, Chu-Ding Ling, Xiao-Yun Xie*, 2019. The Curvilinear Relationship between Ethical Leadership and Team Creativity: The Moderating Role of Team Faultlines. *Journal of Business Ethics*, 154 (1): 229–242.
 13. *Vera, D. and M. Crossan*, 2004. Strategic Leadership and Organizational Learning. *The Academy of Management Review*, 29 (2): 222–240.
- Reference
1. *Bityanova, M.R.*, 2008. Social Psychology: teaching manual. St. Petersburg: Piter. (rus)
 2. *Verbitsky, A.A.*, 2004. Competence approach and theory of contextual learning. Moscow: Research Centre of Specialists' Training Quality Problem. (rus)
 3. *Karpukhina, E.A.*, 2006. Introduction to Leadership Theory and Practice: teaching manual. Moscow: Ekon-Inform. (rus)
 4. *Kuzovlev, V.P., A.O. Kosheleva and N.V. Kareva*, 2010. Design of differentiated group learning technology in high school: teaching manual. Ellets: Ellets State University. (rus)
 5. *Parygin, 2003.* Social Psychology: teaching manual. St. Petersburg: St. Petersburg Humanitarian Institute of Trade Unions. (rus)
 6. *Sventsitsky, A.L.*, 2009. Social Psychology: textbook. Moscow: Prospekt. (rus)
 7. *Abakumova, I.V. et al.*, 2015. Technologies of initiating independent activity of pupils in the system of distant education. *News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, 12: 139–147. (rus)
 8. *Cameron, K.*, 2011. Responsible Leadership as Virtuous Leadership. *Journal of Business Ethics*, 98 (Supp. 1): 25–35.
 9. *Raelin, J.A.*, 2006. Does Action Learning Promote Collaborative Leadership? *Academy of Management Learning & Education*, 5 (2): 152–168.
 10. *Richardson, J.B.*, 2011. Real Leadership and the U.S. Army: Overcoming a Failure of Imagination to Conduct Adaptive Work. URL: <https://www.jstor.org/stable/resrep12016.11>.
 11. *Rogers, S.C.* Learning Trust: A Leadership Lesson. URL: <https://www.jstor.org/stable/resrep11939>.
 12. *Shenjiang Mo, Chu-Ding Ling, Xiao-Yun Xie*, 2019. The Curvilinear Relationship between Ethical Leadership and Team Creativity: The Moderating Role of Team Faultlines. *Journal of Business Ethics*, 154 (1): 229–242.
 13. *Vera, D. and M. Crossan*, 2004. Strategic Leadership and Organizational Learning. *The Academy of Management Review*, 29 (2): 222–240.

УДК 378.1:372.874

Резниченко А.В.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ БАКАЛАВРОВ В ПРОЦЕССЕ РИСОВАНИЯ

Ключевые слова: художественно-исследовательская культура, профессиональная подготовка, междисциплинарная модель, рисование.

Проблемы художественно-творческой подготовки студентов в университете стали предметом изучения многих ученых в различных аспектах:

- специфика восприятия в процессе художественного познания (Р. Арнхейм, Н.Н. Волков, Л.В. Выготский, Е.И. Игнатъев, Б.М. Теплов, П.Я. Якобсон и др.);
- проблемы художественно-творческой подготовки в вузе (Т.Ю. Баженова, Е.И. Васильева, А.П. Ермолаев, Е.Н. Ковешникова, П.А. Петряков, А.А. Сурин, М.О. Сурина и др.);
- формирование профессиональных компетенций и проектного мышления дизайнера (А.Г. Поровский, А.В. Степанов, С.В. Фролова, А.В. Хуторской, В.Т. Шимко и др.);
- творческое саморазвитие личности в становлении авторского стиля профессиональной деятельности (Б.Л. Коган-Розенцвейг, А.А. Мелик-Пашаев, Г.А. Федотова, Л.Е. Шмакова и др.);
- методология и методика преподавания художественно-графических и проектных дисциплин (А.П. Ермолаев, А.А. Сурин, М.О. Сурина, А.Г. Устинов и др.);
- методика обучения студентов изобразительному искусству и учебному рисунку (С.Е. Игнатъев, А.И. Иконников, В.С. Кузин, С.П. Ломов, Н.Н. Ростовцев, Е.В. Шорохов и др.).

В процессе профессиональной подготовки учебное рисование выступает учебной дисциплиной, формирующей профессиональные компетенции, необходимые для будущей профессиональной деятельности, а также средством творческого развития. Как справедливо отметил Н.Г. Ли, в рисовании есть свои незыблемые законы, стройные и прекрасные, которые необходимо изучать (Ли, 2005, с. 5). Эти

законы изучаются студентами не только для создания композиции и художественного образа в рисунке, но и для развития у бакалавров эстетической культуры, эстетического восприятия, чувства цвета, художественного вкуса (Sawyer, 2017).

В основе создания образа лежит способность студента изучать изображаемый предмет, придавать ему эстетический облик за счет исследования сенсорных эталонов – формы, цвета, пропорциональности частей, композиционных конструктов и т.п. Процесс восприятия и чувственного художественно-эстетического познания предметов включает исследование объемов, величины, удаленности, пропорции, пространственных свойств, времени, движений, состояний и изменений, количественных, качественных, структурных признаков, информации, получаемой из научных, художественных и цифровых средств.

ФГОС ВО по направлению профессиональной подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность программы «Технология и изобразительное искусство» требует освоения бакалаврами в процессе рисования таких компетенций, как владение теоретическими знаниями и практическими умениями, необходимыми учителю технологии и изобразительного искусства, графической грамотностью, пространственным и логическим мышлением, базовыми элементами эстетической и графической культуры, способностью осуществлять проектную деятельность в профессиональной сфере и др.

Однако анализ исследований позволил установить, что недостаточно исследован вопрос развития исследовательской культуры бакалавров в процессе изучения специальных

дисциплин, определяющей качество художественно-профессиональной и проектной деятельности, рисования, развития графической грамотности, эстетической и графической культуры, творчества (Besgen, 2015).

Задачи исследования:

1. Актуализировать проблему развития исследовательской культуры бакалавров в процессе рисования фигуры человека, изучить степень ее разработанности в современных педагогических исследованиях.

2. Выявить педагогический развивающий потенциал рисования в развитии исследовательской культуры бакалавров.

3. Определить педагогические условия развития исследовательской культуры бакалавров в процессе рисования фигуры человека.

Методы исследования: теоретический системный сравнительный анализ научной литературы, контент-анализ научной литературы, анализ продуктов студентов по рисованию, написание эссе.

Кейс 1. Рисование как научная проблема и средство профессиональной подготовки бакалавров. Рисование выступает условием развития художественно-исследовательской культуры бакалавров как показателя качества подготовки будущего учителя, уровня личностного и профессионального развития, обеспечивающим студенту возможность самостоятельно изучать объекты рисования, осуществлять поиск необходимой информации для создания художественного образа, прогнозировать ожидаемый художественный образ.

В процессе эстетического восприятия и рисования, по мнению Н.Я. Федоренко, у студентов развивается активная художественно-исследовательская позиция (Федоренко, 2016).

Специфика рисования состоит в том, что в нем изначально заложены основы исследовательской деятельности: умение сопоставлять пропорциональные отношения предметов, выявлять конструктивные и пластические особенности образа, устанавливать гармоничность формы и содержания рисунка. Для создания художественного образа важно иметь целостное восприятие, поэтому исследовательская деятельность позволяет наблюдать и исследовать объекты, проектировать замысел рисунка, соотносить его с выбранными средствами решения замысла и размещения изображаемых объектов на плоскости бумаги.

М.Г. Манизер подчеркивал, что художественный замысел рождается от способности студентов создавать композицию, находить технические и выразительные средства воплощения художественного замысла. Именно замысел определяет выразительность образа. Автор утверждает, что для развития целостного восприятия необходимо формировать у студентов замысел рисунка, который складывается на образах представления о модели (Школа изобразительного искусства, 1964).

В.С. Кузин, исследуя психологические аспекты восприятия, отмечал, что целостность восприятия обеспечивает развитие зрительного анализатора, глазомера, чувства пропорции, светотеневых и пространственных отношений. Для успешного формирования профессиональных умений рисования и развития целостного восприятия, отмечают А.И. Сухарев и Н.К. Пронина, необходимо создание междисциплинарных условий в процессе профессиональной подготовки (эстетическое восприятие, длительный рисунок, краткосрочные наброски и зарисовки) (Сухарев, Пронина, 2017). В этом про-

цессе развиваются умения рассуждать, сравнивать объекты, творчески применять на практике знания по перспективе, анатомии, анализировать детали и целостность рисунка, его композицию и др., что позволяет успешно выполнить задачи академического учебного рисунка.

Как точно подметила О.И. Васильева, формирование образа предмета начинается с анализа всей системы ощущений, управления процессом восприятия, анализа создаваемого рисунка (Васильева, 2015).

Кейс 2. Исследовательская деятельность в подготовке бакалавров. Исследовательская деятельность в современной подготовке бакалавров является ответом на вызовы государства и социума (потребность в творческих и активных специалистах с активной жизненной позицией и индивидуальным стилем творческой деятельности, в разработке новых оригинальных идей, изменяющих художественную среду жизнедеятельности человека). Современный учитель должен обладать способностью к творческой самореализации, системным и художественным мышлением, художественно-исследовательской культурой. Проблема изучения исследовательской деятельности студентов в процессе профессиональной подготовки рассматривалась в контексте развития индивидуальности будущего специалиста (Е.В. Бережнова, А.Б. Панькин, Е.С. Хвостикова); развития успешности студентов в научно-исследовательской деятельности (Л.Ф. Авдеева); сотрудничества преподавателей и студентов в исследовательской деятельности (Л.И. Аксенов, Б.И. Сазонов, Н.В. Сычкова); определения социальных функций научно-исследовательской работы студентов (Л.Г. Квиткина); понимания научно-исследовательской деятельно-

сти студентов как элемента подготовки будущих специалистов (З.Ф. Есарева, Н.М. Яковлева); взаимосвязи учебной и научной исследовательской деятельности студентов (В.Н. Намазов); развития научно-исследовательской культуры учителя (Т.Е. Климова); формирования исследовательских умений у студентов во время учебной деятельности (П.Ю. Романов, В.П. Ушачев). При этом в педагогической науке весьма слабо освещен вопрос развития исследовательской культуры бакалавров как профессиональной компетенции в процессе обучения рисованию. Е.В. Бережнова утверждает, что школы нуждаются в специалистах, способных самостоятельно ориентироваться в современных технологиях рисования, анализировать, сравнивать и находить эффективные варианты решений в профессионально-творческой деятельности (Бережнова, Краевский, 2007).

Значимость исследовательской деятельности подчеркивает в своем исследовании Е.С. Бессмельцева: «Мы рассматриваем учебно-исследовательскую деятельность как форму интеграции учебной и исследовательской деятельности, так как, с одной стороны, она включает в себя элементы исследования, а с другой – носит учебный характер и преследует учебные цели» (Бессмельцева, 2007, с. 150). Автор указывает на структурные компоненты, актуализирующие аналитико-синтетическую деятельность, которая весьма важна для создания художественного образа, анализа средств выразительности (пространственных отношений, композиционных и колористических решений).

В исследовании И.А. Зимней и Е.А. Шашенковой исследовательская деятельность рассматривается «как регулятор активности личности в поиске нового знания для достижения

цели профессиональной деятельности согласно индивидуальным потребностям» (Зимняя, Шашенкова, 2001, с. 86). М.В. Шацкая под исследовательской деятельностью студентов понимает процесс поиска ответов на творческую, исследовательскую задачу в научной сфере: постановку и анализ проблемы, сбор и анализ художественного материала, отбор технологий создания художественного образа (Шацкая, 2010).

Н.Г. Алексеев с соавторами отмечают, что исследовательская деятельность – это особый вид интеллектуально-творческой деятельности, характеризующейся поисковой активностью и особым исследовательским поведением (Концепция развития..., 2002). А.В. Леонтович уточняет, что исследовательскую деятельность надо понимать «как творческую, связанную с решением исследовательских и художественных задач с неизвестным решением» (Леонтович и др., 2019, с. 86). Ю.П. Прокудин с соавторами утверждают, что исследовательская деятельность развивает творческий потенциал личности, культуру мышления будущего специалиста, способного находить пути решения профессиональной проблемы (Проектно-исследовательская деятельность..., 2014).

Кейс 3. Междисциплинарная модель развития художественно-исследовательской культуры бакалавров. В нашем исследовании исследовательская деятельность, интегрированная в процесс рисования, определяется как одно из важных условий создания художественного образа и развития индивидуального творческого стиля будущего специалиста. С.В. Каменев, анализируя координаты современного образования – изменение целевых установок работы учителя, мобилизацию внутренних ресурсов, конструиро-

вание субъектом своей стратегии самосовершенствования и др., – проводит тонкую грань между исследовательской деятельностью, связанной с изучением объекта и затем его конструированием, и имитацией, которая может увести учителя от реальности. Подчеркивая такую двусмысленность исследовательской деятельности, он, с одной стороны, предупреждает учителя, но, с другой, указывает на ее несомненную значимость: «...осмысленная в представленных координатах стратегия образования придает последнему самостоятельную ценность, способствуя превращению ученичества из “подготовки к жизни” в саму жизнь. Богатую, интересную и насыщенную, твою собственную жизнь» (Каменев, 2016).

Междисциплинарная модель развития художественно-исследовательской культуры бакалавров включает целевой, содержательный, технологический, оценочный компоненты.

Целевой компонент отражает набор новых компетенций и навыков, осваиваемых в новых видах деятельности студентов:

- теоретические знания в смежных дисциплинах (художественно-эстетических, анатомии, истории, педагогике, психологии);
- навыки аналитико-синтетической деятельности и критического мышления;
- навыки научного исследования художественных объектов как рабочего инструмента будущего педагога;
- умение использовать теоретические знания и выразительные средства создания художественного образа.

Содержательный компонент спроектирован с учетом междисциплинарного принципа, позволившего интегрировать необходимые контенты для

создания художественного образа в процессе рисования и развития индивидуального стиля профессионально-художественной деятельности:

- анатомия строения тела человека;
- математические законы создания композиции рисунка;
- эстетические и художественные техники и средства создания художественного образа;
- педагогические методы обучения учащихся созданию художественного образа.

Механизм интеграции исследовательской деятельности в рисовании отражает формы организации деятельности студентов, технологии эстетического восприятия, создания и освоения художественного образа. На подготовительном этапе рисования студенты, зная тему занятия, определяют проблему предстоящей деятельности по созданию художественного образа; определяют необходимость поиска дополнительного источника знаний для решения возникшей проблемы; осуществляют отбор средств создания художественного образа; делают локальные пробы-эскизы для принятия решения по созданию художественного замысла; аргументированно обосновывают отбор технических и художественных средств создания художественного образа.

Интеграция исследовательской деятельности в процесс рисования обеспечивала появление новых видов художественно-эстетической деятельности студентов:

- проблемно-поисковая (проблема – поиск источников знаний и способов решения проблемы);
- проектно-прогностическая (прогнозирование художественного образа);
- аналитико-исследовательская (навыки анализа, умение делать выводы

- ды, обобщать, обосновывать ресурсы, средства, технологии создания художественного образа);
- локально-поисковая (проектирование – создание эскизов);
 - операционально-технологическая (создание художественного образа);
 - рефлексивно-оценочная (проявление профессиональных компетенций, индивидуальный стиль, активная позиция, созданный художественный образ);
 - организационно-проектная (проект организации выставок, экспозиций для трансфера собственных работ в социальное и образовательное пространство).
- Рефлексивно-оценочный компонент отражал критерии оценки созданного студентами художественного образа: оригинальность, обоснованность, социальная и эстетическая значимость и ценность, экологичность, презентация (качество сообщения, убедительность, полнота, глубина), самооценка (объективность), дизайн-папка (уровень сложности, творчество в оформлении).
- Технологии развития художественно-эстетической культуры студентов представляют собой совокупность логически применяемых приемов, методов, способов, побуждающих студентов к активному творческому поиску:
- проблемно-поисковый метод (постановка художественно-исследовательской проблемы);
 - метод неалгоритмичных и нестандартных задач;
 - метод оппонирования (актуализация междисциплинарных знаний для создания художественного образа в процессе рисования);
 - дискуссионный метод (обоснование выбора средств создания образа);
 - метод исследования (анализ, систематизация, классификация, серияция, обобщение, выбор);
 - метод проблемного изложения (осознание проблемы и обоснованное доказательство пути ее решения);
 - метод демонстрации средств создания художественного образа (техники и средства создания образа);
 - метод компьютерного моделирования (альтернативные средства проектирования художественного образа);
 - метод проектов художественного замысла;
 - методы рефлексии (индивидуальной и корпоративной).
- В процессе исследовательской деятельности и рисования актуализировались эстетическое восприятие и моделирование, художественная и эстетическая деятельность, критическое и пространственное мышление. Мы разделяем точку зрения Е.И. Цветковой на творческий и самостоятельный характер исследовательской деятельности: «Исследовательская деятельность дает большой простор для развития творческого, критического мышления, речи ученика, расширяет его кругозор, приучает к самостоятельности в накоплении знаний, готовит ребят к дальнейшему обучению...» (Цветкова, 2012, с. 172).
- Таким образом, эффективность развития художественно-исследовательской культуры бакалавров обеспечивается междисциплинарным подходом в организации процесса рисования; разработкой междисциплинарной модели, раскрывающей педагогические условия и механизмы развития художественно-исследовательской культуры бакалавров; активной позицией бакалавров в выработке индивидуального творческого стиля профессиональной деятельности.

Литература

1. *Бережнова Е.В., Краевский В.В.* Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. М.: Академия, 2007.
2. *Бессмельцева Е.С.* Особенности учебно-исследовательской деятельности студентов неязыковых факультетов на занятиях по иностранному языку // Омский научный вестник. 2007. № 1. С. 150–154.
3. *Васильева О.И.* Значение художественно-графической подготовки бакалавров на факультете ландшафтной архитектуры // Лесной вестник. 2015. № 5. С. 94–101.
4. *Зимняя И.А., Шашенкова Е.А.* Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности. Ижевск; М.: Изд-во Удмурт. гос. ун-та, 2001.
5. *Каменев С.В.* Исследовательская деятельность и проектирование в современном образовании // Концепт. 2016. № 8. URL: <http://e-koncept.ru/2016/16165.htm>.
6. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся / Н.Г. Алексеев [и др.] // Исследовательская работа школьников. 2002. № 1. С. 24–33.
7. *Леонтович А.В., Саввичев А.С., Смирнов И.А.* Проектная мастерская. 5–9 классы: учеб. пособие. М.: Просвещение, 2019.
8. *Ли Н.Г.* Основы учебного академического рисунка: учеб. пособие. М.: Эксмо, 2005.
9. Проектно-исследовательская деятельность обучающихся как фактор повышения социальной активности школьников в современном мире / Ю.П. Прокудин [и др.] // Концепт. 2014. Т. 20. URL: <http://e-koncept.ru/2014/54514.htm>.
10. *Сухарев А.И., Пронина Н.К.* Специфика обучения живописи бакалавров по направлению «Дизайн» и «Декоративно-прикладное искусство» // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 4. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26545>.
11. *Федоренко Н.Я.* Специфика дисциплины «Академический рисунок» в системе профессиональной подготовки учителей изобразительного искусства // Молодой ученый. 2016. № 7. С. 720–723.
12. *Цветкова Е.И.* Исследовательская деятельность учащихся как основная и неотъемлемая часть образования: (исследовательский метод на уроках литературы в средней школе) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 6. С. 154–172.
13. *Шацкая М.В.* Исследовательская деятельность студентов как фактор повышения качества подготовки специалистов // Молодой ученый. 2010. № 12, т. 2. С. 140–142.
14. Школа изобразительного искусства / М.Г. Манизер [и др.]. М.: Искусство, 1964. Вып. 1.
15. *Besgen, A., 2015.* Teaching/learning strategies through art: Painting and basic design education. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 182: 420–427.
16. *Sawyer, R.K., 2017.* Teaching creativity in art and design studio classes: A systematic literature review. Educational Research Review, 22: 99–113.

Reference

1. *Berezhnova, E.V. and V.V. Kraevsky, 2007.* Fundamentals of educational and research activities of students. Moscow: Akademia. (rus)
2. *Bessmeltseva, E.S., 2007.* Features of educational and research activities of students of non-linguistic faculties in a foreign language classroom. Omsk Scientific Bulletin, 1: 150–154. (rus)
3. *Vasilieva, O. I., 2015.* The value of art-graphic preparation of bachelors at the faculty of landscape architecture. Forestry Bulletin, 5: 94–101. (rus)
4. *Zimnyaya, I.A. and E.A. Shashenkova, 2001.* Research as a specific kind of human activity. Izhevsk; Moscow: Publishing house of Udmurt State University. (rus)
5. *Kamenev, S.V., 2016.* Research and design in modern education. Concept, 8. URL: <http://e-koncept.ru/2016/16165.htm>. (rus)
6. *Alekseev, N.G. et al., 2002.* The concept of development of research activity of pupils. Research Work of Schoolchildren, 1: 24–33. (rus)
7. *Leontovich, A.V., A.S. Savvichev and I.A. Smirnov, 2019.* Project workshop. Grades 5–9: teaching manual. Moscow: Prosveshcheniye. (rus)
8. *Lee, N.G., 2005.* Fundamentals of academic drawing: teaching manual. Moscow: Eksmo. (rus)
9. *Prokudin, Yu.P. et al., 2014.* Design and research activity of students as a factor of increasing social activity of schoolchildren in the modern world. Concept, 20. URL: <http://e-koncept.ru/2014/54514.htm>. (rus)
10. *Sukharev, A.I. and N.K. Pronina, 2017.* On teaching painting to bachelors who major in “Design” and “Decorative and applied art”. Modern Problems of Science and Education, 4. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26545>. (rus)
11. *Fedorenko, N.Ya., 2016.* Features of the discipline “Academic drawing” in the system of professional training of teachers of fine art. Young Scientist, 7: 720–723. (rus)
12. *Tsvetkova, E.I., 2012.* Research activities of students as the main and integral part of education: (research method at the lessons of literature in secondary school). National and Foreign Pedagogy, 6: 154–172. (rus)
13. *Shatskaya, M.V., 2010.* Research activity of students as a factor of improving the quality of teaching. Young Scientist, 12 (2): 140–142. (rus)
14. *Manizer, M.G. et al., 1964.* School of fine arts (Iss. 1). Moscow: Iskusstvo. (rus)
15. *Besgen, A., 2015.* Teaching/learning strategies through art: Painting and basic design education. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 182: 420–427.
16. *Sawyer, R.K., 2017.* Teaching creativity in art and design studio classes: A systematic literature review. Educational Research Review, 22: 99–113.

**ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ,
ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ,
ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ**

- **Каширская И.К.** Представления школьников и студентов о риске и склонность к рискованному поведению

УДК 371.4:378:316.62

Каширская И.К.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ О РИСКЕ И СКЛОННОСТЬ К РИСКОВАННОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Ключевые слова: риск, склонность к рискованному поведению, уровень рискованного поведения, модальность риска, половой аспект риска, личностные детерминанты риска.

В настоящее время важность изучения проблемы риска обусловлена возрастающей динамичностью изменений социальных устоев, где особое значение приобретает стремление человека активно постигать новизну и сложность меняющегося мира, а также проявлять новые оригинальные стратегии поведения. В современных условиях жизнедеятельности, характеризующихся неопределенностью последствий принятия конкретного решения, актуальным является анализ различных факторов инициации рискованного поведения человека. При этом следует выделить подростковый и юношеский возрасты как наиболее критичные в плане ситуативных рисков и провокаций девиантного поведения (Berntsen, Baker, 2015). Немаловажным с точки зрения научной и практической значимости является исследование генезиса формирования склонности человека к рискованному поведению (Hrušková, Mrhálek, 2018).

Несмотря на достаточно большое количество исследований риска в последние десятилетия, возрастные особенности представлений о риске и поведенческие возрастные аспекты риска и рискованного поведения изучены очень мало.

В нашем исследовании мы пользуемся следующим определением риска: риск – это ситуативная характеристика деятельности, состоящая в неопределенности ее исхода и возможных неблагоприятных последствиях в случае неуспеха (Психология, 1990).

Во многих случаях человек вынужден действовать в ситуации неопределенности, которая может отражать условия деятельности и ее исход (результат). Если будущее было бы предопределено или независимо от человеческой деятельности в настоящем, термин «риск» не имел бы

смысла (Ильин, 2012). Риск сопутствует деятельности человека, а порой он просто необходим для выживания или для осуществления новых идей. Неудивительно, что в общественном сознании сформировалось не только отрицательное, но и положительное отношение к риску.

Риск как психологический феномен имеет сложный структурный характер и выполняет разные функции (Абрамова, 1995).

В психологии существуют разные классификации видов риска. Большинство авторов выделяет объективные и субъективные риски, мотивированные и немотивированные, приемлемые и неприемлемые (Шоломицкий, 2005).

Разные люди имеют различную склонность к риску. М.С. Ковалева считает, что «стремление к достижению и любовь к новизне и риску – классические нормативные мужские качества» (Ковалева, 2002). Пойдет человек на риск или нет, зависит от ряда условий достижения успеха. А.П. Альгин полагает, что люди, ориентированные на достижение цели, предпочитают средний уровень риска, а те, кто боится неудачи, предпочитают малый или, наоборот, чрезмерно большой риск (Альгин, 1990).

Еще одним фактором, влияющим на принятие риска (готовность пойти на риск), является имеющаяся у человека самооценка – адекватная или неадекватная. Высокая степень тревожности способствует поведению, неадекватному ситуации, – воздержанию от риска, хотя он социально или лично оправдан, или, наоборот, рискованному поведению, не учитывающему индивидуальных возможностей (Петровский, 1997).

Одной из психологических особенностей человека, часто приводящих к принятию рискованных решений,

является импульсивность, которая может меняться с возрастом. В процессе мотивации импульсивный человек не продумывает последствия своих действий и поступков, что и приводит к риску (Ниазашвили, 2007).

Некоторыми авторами готовность к риску понимается как свойство надситуативной активности субъекта и как предпосылка принятия интеллектуальных решений (Корнилова, 2003; Петровский, 1997).

Т.А. Загузова доказала, что существуют гендерные, возрастные и индивидуально-личностные различия в процессах принятия решений (Загузова, 2009).

После принятия решения человек приступает к выполнению задуманного. Для этого требуется возникновение у него определенного состояния готовности, которое обозначают как решимость. Сам человек относит это состояние не к чувствам, а к волевой сфере (Колесов, Пономаренко, 2008).

Рискованное поведение может быть вызвано различными причинами и проявляться в различных формах. В последние десятилетия появилась особая мода на экстремальные формы проведения досуга. И все больше молодых людей сознательно или неосознанно выбирают риск и опасность как альтернативу скучной реальности, желая испытать себя и почувствовать полноту жизни.

Целью данного исследования было выявление возрастных особенностей представлений о риске и склонности к риску школьников и студентов. Эта работа является частью исследования, посвященного изучению различных аспектов риска и связанных с рискованным поведением других личностных особенностей.

Мы предположили, что существуют возрастные особенности представле-

ний о риске и рискованном поведении, поэтому школьники и студенты различаются по выраженности склонности к риску.

Для решения поставленных задач был подобран следующий диагностический инструментарий: 1) анкета «Представление о риске и рискованном поведении», составленная нами; 2) мини-сочинение «Что такое риск»; 3) методика «Исследование склонности к риску» (автор А.Г. Шмелев).

Статистически значимые различия определялись с помощью критерия Фишера.

В исследовании приняли участие 120 человек, из них школьников – 60 человек, студентов – 60 человек. В свою очередь, среди школьников – 28 юношей и 32 девушки, среди студентов – 25 юношей и 35 девушек.

Представления школьников и студентов о риске как социально-психологическом феномене изучались с помощью разработанной нами анкеты и с помощью анализа написанных школьниками и студентами мини-сочинений. Ответы на вопросы анкеты и мини-сочинения обрабатывались методом контент-анализа. К этой работе были привлечены три эксперта.

Для интерпретации результатов были выделены следующие категории анализа:

1. Модальность риска.
2. Отрицательные последствия риска, отрицательные ассоциации, связанные со словом «риск».
3. Положительные последствия риска, положительные ассоциации, связанные со словом «риск».
4. Половой аспект риска.
5. Личностные детерминанты риска.

Все респонденты были поделены на две возрастные группы: школьники-подростки и студенты. Нами проводился сравнительный анализ представле-

ний о риске школьников и студентов. Число всех испытуемых, входивших в одну из групп, принималось за 100%. Таким образом, в таблицах и на рисунках указывается количество испытуемых в процентах от общего количества вошедших в данную группу.

На рис. 1 представлена модальность риска в представлениях школьников и студентов.

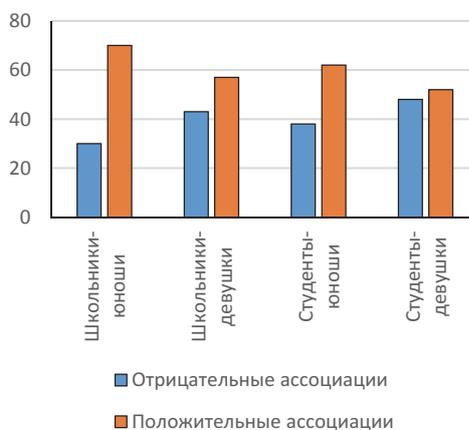


Рис. 1. Модальность риска в представлениях школьников и студентов (%)

Большинство респондентов (и школьников, и студентов) считает, что риск больше связан с отрицательными ассоциациями, чем с положительными. Но наиболее негативно к риску и рискованному поведению относятся девушки-студентки.

Мы проанализировали определение риска и ассоциации, связанные со словом «риск», и выделили наиболее часто встречающиеся, т.е. получившие наибольший процент упоминания в ответах на вопросы анкеты. Наибольшее количество примеров положительных ассоциаций со словом «риск» привели подростки-юноши.

Школьники наиболее часто называют следующие отрицательные ассоциации со словом «риск» (по убывающей): опасность, агрессия, авантюра, катастрофа, стресс. Студенты ассоции-

руют риск прежде всего с опасностью, авантюрой, стрессом, нарушением правил, вредом здоровью (рис. 2).



Рис. 2. Процентное соотношение наиболее часто встречающихся отрицательных ассоциаций со словом «риск» у школьников и студентов

У школьников со словом «риск» наиболее часто встречаются следующие положительные ассоциации (по убывающей): благородное дело, смелость, везение, острые ощущения и удовольствия. Студенты ассоциируют риск прежде всего со словами: благородное дело, шанс, возможности, смелость и удача (рис. 3).

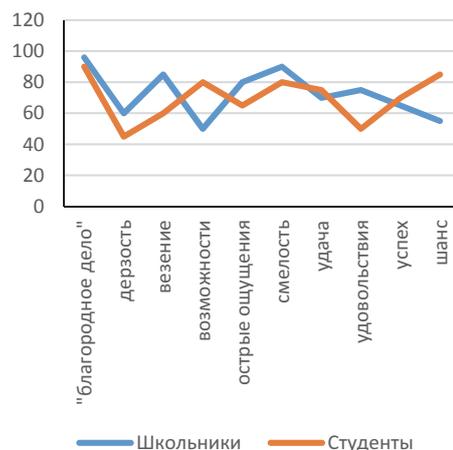


Рис. 3. Процентное соотношение наиболее часто встречающихся положительных ассоциаций со словом «риск» у школьников и студентов

Таким образом, и школьники, и студенты считают, что риск может играть положительную роль. Риск стимулирует человека и помогает достичь успеха, добавляет шансы и открывает новые возможности, дает острые ощущения и удовольствия.

На вопрос «Кто более склонен к риску, мужчины или женщины?» и школьники, и студенты ответили однозначно. Все респонденты считают, что наиболее склонны к риску мужчины всех возрастных категорий (рис. 4).

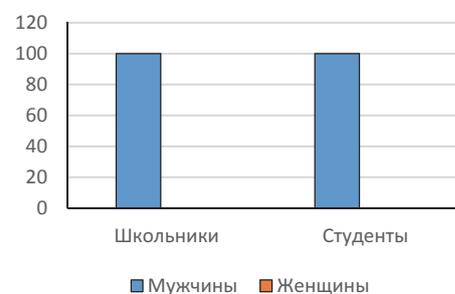


Рис. 4. Представления школьников и студентов о склонности к риску мужчин и женщин (%)

Проанализировав ответы на вопрос анкеты «Какие личностные качества присущи человеку, склонному к риску?» (рис. 5) и тексты сочинений, мы составили профиль личности человека, склонного к риску в представлениях школьников и студентов.

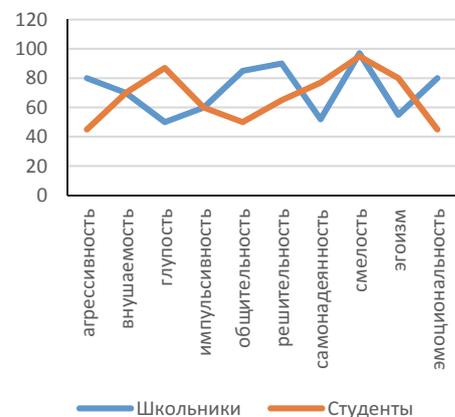


Рис. 5. Личностные особенности, связанные со склонностью к риску (%)

Школьники чаще всего склонность к риску связывают со смелостью, решительностью, общительностью, эмоциональностью и агрессивностью. Студенты наиболее часто называли такие личностные качества, как смелость, глупость, эгоизм, самонадеянность и внушаемость. То есть если школьники чаще назвали положительные личностные качества, то студенты чаще указывали на отрицательные личностные качества, связанные со склонностью к риску.

Изучение склонности к риску мы проводили с помощью методики диагностики степени готовности к риску А.Г. Шмелева.

Все респонденты по результатам проведения методики были разделены на три группы: с низким, средним и высоким уровнем готовности к риску (рис. 6).

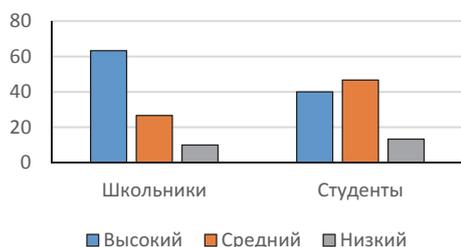


Рис. 6. Процентное соотношение уровней склонности к риску у школьников и студентов

Результаты исследования показали, что большинство школьников (63,3%) имеет высокий уровень склонности к риску. Почти треть подростков (26,7%) показала средний уровень готовности к риску, и только 6% оказались достаточно осторожными, чтобы не рисковать в большинстве жизненных ситуаций.

У студентов результаты иные. Примерно равное количество студентов показало средний и высокий уровни склонности к риску, т.е. 40% студентов готовы рисковать в любых обстоятель-

ствах, 46,7% ведут себя достаточно разумно и рисковать готовы, только просчитав отрицательные последствия и полученные приобретения такого поведения; 13,3% студентов оказались очень осторожными.

Выявлены значимые различия по высокому уровню склонности к риску между школьниками и студентами (2,58*). Таким образом, школьники оказались более рискованными по сравнению со студентами.

Так как в нашей выборке были и юноши, и девушки, нами были выявлены различия в склонности к риску подростков и студентов по половому признаку (таблица).

Половые различия в уровнях склонности к риску школьников и студентов (%)

Уровень склонности к риску	Школьники		Студенты	
	Юноши	Девушки	Юноши	Девушки
Высокий	78,5	50	52	31,5
Средний	17,9	34,4	40	51,4
Низкий	3,6	15,6	8	17,1

Сравнительный анализ проводился между юношами-школьниками и девушками-школьницами, между юношами-студентами и девушками-студентками, а также между юношами-школьниками и юношами-студентами, между девушками-школьницами и девушками-студентками.

Среди подростков юношей с высоким уровнем риска оказалось намного больше, чем девушек. В этой группе меньше всего и юношей, и девушек с низким уровнем риска. То есть большинство подростков-юношей и половина подростков-девушек готовы рисковать и совершать иногда экстремальные поступки. Эти подростки любят испытывать чувство опасности, пощекотать себе нервы, часто полагаются на случай. Они имеют высокую

мотивацию достижения, стремятся к успеху, но иногда переоценивают свои силы, рискуя браться за очень сложные дела. Решительность, желание брать инициативу в свои руки, активность, быстрота в принятии решения провоцируют рискованные виды поведения. Такие юноши и девушки любят быть на виду, совершать неординарные поступки, доказывать свое превосходство и демонстрировать поведение, привлекающее внимание окружающих.

Выявлены значимые различия в уровне склонности к риску между юношами-школьниками и девушками-школьницами (2,353*). Мы можем сделать вывод, что юноши-подростки намного превосходят девушек по уровню склонности к риску.

Профили склонности к риску юношей-студентов и девушек-студенток отличается незначительно. Почти половина и юношей, и девушек имеет средний уровень склонности к риску. Такие студенты, с одной стороны, достаточно осторожны, предпочитают просчитывать последствия своих поступков, рационально оценивают обстоятельства и свои возможности в достижении поставленных целей. Но, с другой стороны, они ориентированы на мнение и одобрение окружающих и, чтобы привлечь их внимание, готовы рискнуть. Они активны, инициативны и, чтобы добиться желаемого и получить социальное одобрение, готовы рисковать и действовать в ситуации неопределенности.

Сравнение юношей-школьников и юношей-студентов показало следующее.

Юноши-школьники оказались очень рискованными: 78,5% из них показали высокий уровень склонности к риску, 17,9% – средний уровень, и только 3,6% – низкий уровень готовности к риску. То есть большинство юношей-подростков готовы рисковать в самых

разных обстоятельствах. Они считают, что понятие «мужественность» ассоциируется с риском, и поэтому для подтверждения своей мужественности готовы к рискованным формам поведения. Такие юноши ориентированы на мнение и одобрение окружающих, они желают нравиться другим людям, особенно девушкам, и полагают, что рискованное поведение привлечет к ним дополнительное внимание. Эти юноши активны, деятельны, склонны к поиску новых ощущений, не боятся экстремальных видов поведения.

Половина юношей-студентов (52%) также показала высокий уровень склонности к риску, они решительны, активны, склонны к авантюризму, имеют мотивы достижения успеха, желают приобрести новый опыт, в ситуациях неопределенности рассчитывают на везение и удачу. 40% юношей-студентов показали средний уровень склонности к риску. Такие юноши в силу своих личностных характеристик достаточно рационально оценивают риски и принимают решения, руководствуясь, с одной стороны, стремлением добиться результата, рискуя чем-то, а с другой – желанием заранее обезопасить себя, просчитав вероятность разных последствий рискованных поступков. Только 8% показали низкий уровень склонности к риску, т.е. они очень осторожны и не готовы рисковать, если не уверены в успехе или в безопасности своего поведения.

Выявлены значимые различия склонности к риску между юношами-школьниками и юношами-студентами (2,368*). Таким образом, юноши-школьники оказались намного более склонны к риску, чем юноши-студенты.

Сравнение девушек-школьниц и девушек-студенток показало следующее.

У половины девушек-школьниц высокий уровень стремления к риску.

Такие девушки готовы рисковать в самых разных обстоятельствах. Они инициативны, достаточно честолюбивы, поэтому хотят выделиться, даже сильно рискуя, у них преобладает мотив стремления к успеху, поэтому при достижении цели они готовы рискнуть, чтобы добиться своего. У трети девушек-школьниц (34,4%) средний уровень, и у только 15,6% – низкий уровень готовности к риску. Девушки со средним уровнем достаточно осторожны, не хотят без необходимости рисковать. Несмотря на то, что они обладают здоровой долей авантюризма и склонны к поиску новых впечатлений, такие девушки предпочитают просчитывать последствия своих поступков и если и рискуют, то стараются минимизировать отрицательные последствия. Они ориентируются на мнение окружающих, стремятся к социальному одобрению, поэтому прислушиваются к общественному мнению, которое не приветствует рискованное поведение именно девушек, в отличие от рискованного поведения мужчин. Девушки-подростки с низким уровнем склонности к риску нерешительны, осторожны, застенчивы, предпочитают стабильность и действуют активно только в проверенных обстоятельствах.

Девушки-студентки по сравнению со школьницами намного осторожнее. Высокий уровень склонности к риску показала только треть испытуемых. Девушки-студентки доброжелательны и общительны, но они предпочитают, чтобы их защищали, о них заботились, и поэтому считают, что риск – это прерогатива мужчин, которые ради них могут и рискнуть, оберегая их покой. Такие девушки осторожны в своих решениях, поэтому они предпочитают не рисковать, а выбирать те цели, которые принесут им заведомый успех. Большинство девушек-студенток по

сравнению с подростками выбирает стабильность, спокойствие и предсказуемость действий и поступков, а это не располагает к выбору рискованных форм поведения.

Среди школьниц и среди студенток количество девушек с низким уровнем склонности к риску примерно одинаково. Такие девушки осторожны, нерешительны, предпочитают перекладывать ответственность за принятие решений на других людей. У них преобладает мотив избегания неудачи, поэтому они ставят перед собой цели, в достижении которых они уверены. Они предпочитают работать в команде, не принимать самостоятельных, тем более рискованных решений. Они избегают неопределенности, никогда не будут заниматься экстремальными видами спорта или по собственному желанию совершать экстремальные поступки.

Таким образом, наше предположение о том, что существуют возрастные особенности представлений о риске и рискованном поведении, подтвердилось.

В целом по выборке подростки оказались более склонными к риску, чем студенты. Существуют также различия в уровне склонности к риску по половому признаку. Юноши (и школьники, и студенты) намного более склонны к риску, чем девушки тех же возрастных групп. Таким образом, самыми рискованными оказались юноши-школьники, а самыми осторожными – девушки-студентки.

Литература

1. *Абрамова И.Г.* Педагогическая рискология. СПб.: Образование, 1995.
2. *Альгин А.П.* Риск: сущность, функции, детерминация, разновидности, методы оценки (социально-философский анализ): автореф. дис. ... д-ра философ. наук. М., 1990.
3. *Загузова Т.А.* Гендерные, возрастные и индивидуально-личностные различия в процессах при-

- нятия решений: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2009.
4. *Ильин Е.П.* Психология риска. СПб.: Питер, 2012.
 5. *Ковалева М.С.* Эволюция понятия «риск» // Социологическое обозрение. 2002. № 1. С. 18–26.
 6. *Колесов Д.В., Пономаренко В.А.* Отношение к жизни и психология риска. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2008.
 7. *Корнилова Т.В.* Психология риска и принятия решений. М.: Аспект Пресс, 2003.
 8. *Нишазавили А.Г.* Индивидуальные различия склонности к риску в разных социальных ситуациях развития личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.
 9. *Петровский В.А.* Неадаптивный риск: феноменология и опыт интерпретации // Управление риском. 1997. № 3–4. С. 29–34.
 10. Психология: словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990.
 11. *Шоломицкий А.Г.* Теория риска. Выбор при неопределенности и моделировании риска. М.: ГУ-ВШЭ, 2005.
 12. *Berntsen, L. and L.A. Baker,* 2015. Defiant Behavior During Adolescence across Cultures. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (p. 7–11). N.Y.: Elsevier.
 13. *Hrušková, M. and T. Mrhálek,* 2018. Risky behaviour in older school children. Kontakt, 20 (1): e81–e88.
- Reference**
1. *Abramova, I.G.,* 1995. Pedagogical riskology. St. Petersburg: Obrazovaniye. (rus)
 2. *Al'gin, A.P.,* 1990. Risk: essence, functions, determination, varieties, evaluation methods (sociological analysis): abstract of Doctoral Thesis in Philosophy. Moscow. (rus)
 3. *Zaguzova, T.A.,* 2009. Gender, age, individual and personal differences in decision-making processes: abstract of Candidate's Thesis in Psychology. Moscow. (rus)
 4. *Ilyin, E.P.,* 2012. Psychology of risk. St. Petersburg: Piter. (rus)
 5. *Kovaleva, M.S.,* 2002. Evolution of the concept of «risk». Sociological review, 1:18-26. (rus)
 6. *Kolesov, D.V. and V.A. Ponomarenko,* 2008. Attitude to life and psychology of risk. Moscow: Publishing house of Moscow Psychological and Social University. (rus)
 7. *Kornilova, T.B.,* 2003. Psychology of risk and decision-making. Moscow: Aspect Press. (rus)
 8. *Niazashvili, A.G.,* 2007. Individual differences in risk propensity in different social situations of personal development: abstract of Candidate's Thesis in Psychology. Moscow. (rus)
 9. *Petrovsky, A.V.,* 1997. Maladaptive risk: phenomenology and experience of interpretation. Risk Management, 3–4: 29–34. (rus)
 10. *Petrovsky, A.V. and M.G. Yaroshevsky (Ed.),* 1990. Psychology: dictionary. Moscow: Politizdat. (rus)
 11. *Sholomitsky, A.G.,* 2005. Theory of risk. Choice in uncertainty and risk modeling. Moscow: HSE. (rus)
 12. *Berntsen, L. and L.A. Baker,* 2015. Defiant Behavior During Adolescence across Cultures. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (p. 7–11). N.Y.: Elsevier.
 13. *Hrušková, M. and T. Mrhálek,* 2018. Risky behaviour in older school children. Kontakt, 20 (1): e81–e88.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПСИХОЛОГИЯ**

- **Черная А.В., Хевелев А.А., Хевелева Е.В.** Психолого-педагогическое сопровождение эмоциональной сферы младших школьников средствами музыки

УДК 373.3:78

**Черная А.В.,
Хевелев А.А.,
Хевелева Е.В.**

ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ

Ключевые слова: эмоциональное развитие, развивающие ресурсы музыки, младшие школьники, психолого-педагогическое сопровождение, музыкальная терапия, атлас музыкальных пьес, дифференциальные эмоции, восприятие музыки, распознавание эмоций.

Основной тезис статьи – идея Л.С. Выготского об искусстве как важнейшем средоточии всех биологических и социальных процессов личности в обществе, способе уравнивания человека с миром (Выготский, 1986).

Привлечение ресурсов искусства и музыки как из способов освоения действительности к становлению формирующейся личности является актуальным и востребованным направлением современного российского образования. Способность к эмоционально-ценностному восприятию искусства и музыки детьми, переживание и понимание значимости музыкальных образов делают актуальным поиск форм психолого-педагогического сопровождения детского развития средствами музыки.

Обращаясь к ресурсам музыки как одного из видов искусства, психолог использует идеи психологии искусства Л.С. Выготского, рассматривая музыкальные произведения и как культурный текст, и как средство, которое может быть использовано в работе с детьми в целях обогащения их развития.

В этом отношении эмоциональное содержание музыкальных произведений выступает как средство психологического воздействия на развивающуюся личность в целях уравнивания (по Л.С. Выготскому) ее отношений с миром. Опыт использования ресурсов музыкальных произведений широко представлен в психотерапевтических практиках музыкальной терапии, психологической диагностике, коррекционно-воспитательной работе, психологическом консультировании. Музыка используется как самостоятельный метод реабилитации, лечения, воспитания детей и взрослых с соматическими и психическими заболеваниями.

Восприятие музыки ребенком имеет существенные отличия в разных воз-

растных диапазонах и, в соответствии с этим, свои возрастные закономерности. Особенности психики ребенка на разных возрастных этапах оказывают влияние на процесс восприятия музыки, который берет начало в раннем детском возрасте.

В работах отечественных и зарубежных авторов показаны особенности использования музыки в построении развивающих, коррекционных, психопрофилактических, реабилитационных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья (Желнина, Глущенко, 2015), с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (Торопова, Фань Ин, 2016), расстройствами аутистического спектра (LaGasse, 2014).

Опыт использования музыкальной терапии Nordoff–Robbins подчеркивает универсальность музыкального самовыражения и возможности развития музыкально-терапевтических отношений, основанных на интерактивном музыкальном общении и обмене (Nordoff, Robbins, 2007).

Особой проблемой является тот факт, что большинство детей не может распознать свои эмоции, желания, мотивацию, не способно назвать их и определить у другого человека. Эмоциональная сфера является одной из уязвимых сфер ребенка, не всегда наполненной содержательными эмоциональными образами. Многие дети не имеют представления о музыке, о ее образах и эмоциях. Музыка в этом отношении является средством, с помощью которого ребенок может отреагировать свои негативные эмоции, которые не нашли своевременного выхода (Кошелева, 2003).

При этом педагогам достаточно трудно выявить в ребенке какие-либо способности к восприятию музыки. Большинство музыкальных занятий,

как в дошкольных, так и в школьных учреждениях, сводится к тому, что дети изучают звуковысотность, интонируют то, что слышат, как поют их сверстники, попадающие в ноты, – в этом заключается основной смысл обучения в музыкальном направлении.

Учитывая важность ресурсов музыки как средства психолого-педагогического сопровождения эмоциональной сферы в детском возрасте, мы спроектировали программу психолого-педагогического сопровождения эмоциональной сферы младших школьников средствами музыки. Цель программы – знакомство детей с музыкальными и художественными произведениями, формирование эмоционального восприятия музыки и художественных образов, заложенных в ней. Одним из актуальных аспектов программы является то, что активизируется эмоциональное отношение детей к музыке и с помощью музыки, способность погружаться в эмоциональное поле музыки.

В основу программы положены идеи отечественных психологов, рассматривавших роль музыки как средства воздействия на психику человека, его эмоциональную сферу. Во-первых, идея Л.С. Выготского о психологическом воздействии искусства музыки, которое, согласно автору, вызывает расширение и углубление чувства, его творческую перестройку (Выготский, 1982, 1984). Во-вторых, идея Б.Г. Ананьева о влиянии на человека музыки как наиболее эмоционального по силе воздействия вида искусства (Ананьев, 1999). В-третьих, идея С.Л. Рубинштейна о существовании созерцания как индивидуального отношения к миру, содержащего в себе и эстетическое, и этическое отношение, без которого невозможно восприятие искусства. Согласно С.Л. Рубинштейну, созерцание дополняет познавательное и деятель-

ностное отношение субъекта к миру (Рубинштейн, 2003). В-четвертых, идея Б.И. Теплова о роли музыкальной деятельности в развитии музыкальных способностей (Теплов, 1961).

При проектировании программы использованы нормативные документы, содержащие требования к организации психолого-педагогического сопровождения и разработке программ: Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования; Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России; Требования к разработке программ психолого-педагогического сопровождения.

Программа апробирована на базе Средней специальной музыкальной школы (колледжа) при Ростовской государственной консерватории им. С.В. Рахманинова. В исследовании приняли участие младшие школьники в возрасте 7–9 лет.

Актуальность программы связана с тем, что педагог-психолог может использовать арсенал звуков, шумовых образов – каждый из них обогащает эмоциональное восприятие (среди них: шум, скрип, треск, гул, скрежет и т.д.). Ресурсные возможности программы связаны с тем, что педагог-психолог может отталкиваться не от профессионального представления музыкальных произведений, а от образности звуков и образности в звуке, с помощью которых ребенок будет иметь возможность понимать, что каждый звук имеет свое эмоциональное значение. Актуализируя в восприятии и эмоциональном отношении ребенка дифференцирование звуков, можно активизировать творческое мышление, невербальные способы взаимодействия и в целом творческое отношение к миру.

Развивающая психолого-педагогическая программа направлена на

наиболее полное раскрытие интеллектуально-личностного потенциала обучающихся, воспитанников, формирование и развитие их социально-психологических умений и навыков, развитие креативности. Переживание эмоций, понимание детьми их влияния, способность к дифференциации эмоций являются важными аспектами в становлении личности ребенка. Эффекты эмоций, возникающих во время прослушивания и эмоционального восприятия музыки, могут быть использованы психологами для смягчения и уменьшения дефицита в общении и социальном взаимодействии детей со сверстниками, регуляции поведения и эмоциональной сферы, трудностей вербализации.

В данном случае мы рассматриваем музыкальные произведения как средство развития и обогащения эмоциональной сферы детей в нескольких направлениях: эмоциональное восприятие музыки, эмоциональная отзывчивость на музыкальные произведения, способность сопереживать музыкальным героям (образам), распознавать характер музыки и тех ее эмоций, которые заложены автором. Особым образом музыкальные произведения использовались также как средство развития изобразительных навыков детей.

Средства музыкальной выразительности пьес (мелодия, ритм, тембр, темп, динамика и т.д.) являются ресурсом, который мы рассматриваем как средство воздействия на эмоциональную сферу младших школьников

В программе использован авторский музыкальный материал композитора А.А. Хевелева – нотный сборник «Детский альбом», написанный автором в возрасте 6–12 лет (Хевелев, 2008). Музыкальные пьесы сборника были сыграны автором и высоко оце-

нены специалистами в России, Англии, Канаде, Израиле, Финляндии. Пьесы используются в качестве учебного пособия в детских музыкальных школах. Сборник включает разнообразные по сложности, технике и стилистике произведения. В программе использована подборка 10 авторских пьес из «Детского альбома» А.А. Хевелева. Выбор музыкального материала для работы с младшими школьниками в направлении развития эмоциональной сферы обусловлен ярко выраженной эмоциональной направленностью и образностью каждой пьесы. Короткие по объему (1–2 минуты) пьесы имеют музыкальный рисунок и образ, который доступен восприятию и пониманию детьми заложенных автором эмоций.

Развивающие задачи программы ориентированы на создание условий для проявления детьми актуальных чувств, эмоций и переживаний через восприятие музыки и творчество (изобразительное, театральное, художественное), использование музыкальных произведений как средства эмоционального реагирования, переживания ребенком устоявшихся эмоций, которые не нашли своевременного выхода (страхи, обиды, злость и т.д.), познание ребенком себя через организацию самоконтроля, распознавание своих эмоций, расширение представлений о себе, формирование адекватной самооценки, обогащение восприятия и распознавания эмоций, стилей поведения, характеров другого, использование средств музыки для обогащения личного опыта ребенка, нравственных переживаний и чувств, включая воображение, фантазию и творческий подход.

Основные виды деятельности, включенные в содержание программы, – прослушивание музыкальных пьес, демонстрация репродукций ху-

дожников и иллюстраторов, сопровождающая прослушивание пьес, распознавание эмоциональных образов, содержащихся в музыке, организация художественно-творческой и двигательной деятельности на основе образов пьес, беседа-обсуждение, эмоциональная рефлексия.

Структура программы включает атлас пьес и развивающие занятия. На основе анализа содержания пьес вместе с их автором составлен атлас пьес, описывающий: 1) музыкальные особенности каждой пьесы; 2) эмоциональное содержание пьесы; 3) ресурсные возможности пьесы по распознаванию детьми дифференциальных эмоций (Boyle et al., 2015); 4) визуальный ряд, сопровождающий прослушивание пьес. Музыкальный атлас пьес составлен для педагогов-психологов, педагогов, музыкальных руководителей и других специалистов, работающих с младшими школьниками, с целью знакомства с музыкальным альбомом А.А. Хевелева с последующим использованием в работе с детьми.

Продемонстрируем развивающие возможности программы на примере музыкальной пьесы «Песня собак», которая длится 1 минуту 15 секунд. Несмотря на кажущуюся серьезность, пьеса наполнена саркастическим настроением. В основе музыкального образа автор представлял разномастных дворняжек, защищающих луну. Пьеса сопровождается текстом:

*Ночью во мраке воют собаки,
Воют собаки, глядят в тишину.
Злые грабители снова похитили,
Снова похитили с неба луну.
Но похитителям – злобным грабителям
Мы не дадим ни покоя, ни сна,
Перепугаем, перекусаем
И возвратится на небо луна.*

Ритмический рисунок текста усиливает эмоциональный музыкальный образ, созданный автором: дети могут почувствовать настрой собак, который изображается с помощью музыкальных «подвываний». Автору в семилетнем возрасте показалось, что в пьесе должна присутствовать эмоциональная встревоженность собак, которую слушающие дети могут выразить хором с помощью «собачьего воя». Музыкальная картина общей эмоциональной составляющей позволяет детям почувствовать игровой момент. Распев на букве «А» является основополагающим в начале пьесы и показывает вой собак, их переживания, что служит яркой иллюстрацией для ребенка этого состояния. Пьеса имеет ярко выраженный игровой характер, который дает психологу возможность обыграть с детьми эмоциональные состояния настороженности, встревоженности, отваги, командного духа и др. Такая пьеса может быть использована как игровой фрагмент в репрезентации эмоций в театральной, художественной и другой творческой деятельности.

Цель знакомства с пьесой направлена на расширение представлений о художественных и эмоциональных образах, содержащихся в музыке, знакомство с основными эмоциями (радостью, удивлением, интересом, гневом, грустью, страхом), развитие способности распознавать эмоции в музыкальных пьесах и соотносить их с пиктограммами.

Содержание занятия имеет типовую структуру:

- Приветствие – участники занимают свои места, приветствуют друг друга.
- Краткая беседа. Педагог-психолог предлагает детям назвать и описать различные эмоции, которые может

испытывать человек, если это необходимо, вносит свои поправки; обсуждает с детьми различные варианты эмоциональных и художественных образов, которые могут содержаться в музыкальных произведениях.

- Прослушивание музыкальной пьесы «Песня собак».
- Знакомство с репродукцией картины П. Брейгеля «Охотники на снегу».
- Беседа-обсуждение. Детям предлагается назвать эмоции и чувства, которые несет в себе картина, соотнести ее с музыкальной пьесой, которую они услышали ранее. Дети рассуждают о том, какие эмоции бывают, какие эмоции могут вызывать эти произведения, какую пользу это может принести в общении с другими.
- Рисование после прослушивания музыки с целью изображения основных эмоций.
- Работа с пиктограммами. Детям предлагается соотнести свои эмоции с эмоциональными образами музыкальных произведений и с пиктографическими изображениями.
- Работа с двигательной сферой. Детям предлагается в свободной форме выразить движением услышанную музыку.
- Эмоциональная рефлексия. Дети по очереди делятся впечатлениями, каждый может назвать свои личные эмоции, возникшие в ходе занятия.

Разработанная и апробированная программа психологического сопровождения эмоциональной сферы младших школьников средствами музыки является современным методом активизации творческого мышления посредством включения младших школьников во взаимодействие с музыкой, эмоциональными и художественными образами, содержащимися в ней.

Проектирование и апробация программы на базе Средней специальной музыкальной школы (колледжа) при Ростовской государственной консерватории им. С.В. Рахманинова показали арсенал возможностей использования музыки в работе с младшими школьниками по гармонизации их эмоциональной сферы.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Задачи психологии искусства // Психология художественного творчества: хрестоматия. Минск: Харвест, 1999.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 3.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1986.
4. Выготский Л.С. Учение об эмоциях. Историко-психологическое исследование // Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 6.
5. Желнина О.Н., Глуценко В.В. Историко-культурологические аспекты коррекции эмоциональной депривации у детей с ограниченными возможностями здоровья средствами музыкальной терапии // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2015. № 2. С. 96–98.
6. Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников: учеб. пособие. М.: Академия, 2003.
7. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. СПб.: Питер, 2003.
8. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Проблемы индивидуальных различий. М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1961.
9. Торопова А.В., Фань Ин. Музыкотерапевтическая методология медико-психологического сопровождения обучения гиперактивных детей // Здоровье и образование в XXI веке. 2016. № 8. URL: https://e-pubmed.co.uk/gallery/online_2016_18_8_p.36-40.pdf.
10. Хевелев А.А. Детский альбом: учебное пособие для ДМШ. Ростов н/Д: Феникс, 2008.
11. Boyle, G.J. et al., 2015. Measures of affect dimensions. In: Measures of Personality and Social Psychological Constructs (pp. 190–224). Amsterdam: Elsevier.
12. LaGasse, B., 2014. Effects of a Music Therapy Group Intervention on Enhancing Social Skills in Children with Autism. Journal of Music Therapy, 51 (3): 250–275.
13. Nordoff, P. and C. Robbins, 2007. Creative Music Therapy: A Guide to Fostering Clinical Musicianship. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.

Reference

1. Ananyev, B.G., 1999. Problems of psychology of art. In: Psychology of artistic creativity: anthology. Minsk: Kharvest. (rus)
2. Vygotsky, L.S., 1982. History of the development of higher mental functions. In: Vygotsky, L.S. Collected works: in 6 vols. (Vol. 3). Moscow: Pedagogika. (rus)
3. Vygotsky, L.S., 1986. Psychology of art. Moscow: Iskusstvo. (rus)
4. Vygotsky, L.S., 1984. Doctrine of emotions. Historical and psychological research. In: Vygotsky, L.S. Collected works: in 6 vols. (Vol. 6). Moscow: Pedagogika. (rus)
5. Zhelnina, O.N. and V.V. Glushchenko, 2015. Historical and cultural aspects of correction of emotional deprivation in children with disabilities by means of music therapy. Bulletin of Yaroslavl-the-Wise Novgorod State University, 2: 96–98. (rus)
6. Kosheleva, A.D., 2003. Emotional development of preschoolers: teaching manual. Moscow: Akademia. (rus)
7. Rubinstein, S.L., 2003. Being and consciousness. St. Petersburg: Piter. (rus)
8. Teplov, B.M., 1961. Psychology of musical abilities. In: Problems of individual differences. Moscow: Publishing house of the Academy of Sciences of the RSFSR. (rus)
9. Toropova, A.V. and Fan Ying, 2016. Music therapy methodology of medical and psychological support in teaching hyperactive children. Health and Education in the XXI century, 8. URL: https://e-pubmed.co.uk/gallery/online_2016_18_8_p.36-40.pdf
10. Khevelev, A.A., 2008. Children's album: textbook. Rostov-on-Don: Phoenix. (rus)
11. Boyle, G.J. et al., 2015. Measures of affect dimensions. In: Measures of Personality and Social Psychological Constructs (pp. 190–224). Amsterdam: Elsevier.
12. LaGasse, B., 2014. Effects of a Music Therapy Group Intervention on Enhancing Social Skills in Children with Autism. Journal of Music Therapy, 51 (3): 250–275.
13. Nordoff, P. and C. Robbins, 2007. Creative Music Therapy: A Guide to Fostering Clinical Musicianship. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.

НАШИ АВТОРЫ

Богданова Виолетта Алексеевна – старший преподаватель кафедры «Информационные и электроэнергетические системы» Бендерского политехнического филиала Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко
Служебный адрес: ул. Бендерского Восстания, 7, г. Бендеры, MD-3200
Телефон: (00373552) 6-09-81
E-mail: nauka@bpfpgu.ru

Дашкина Александра Игоревна – кандидат педагогических наук, доцент высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого
Служебный адрес: ул. Политехническая, 19, г. Санкт-Петербург, 194021
Телефон: (812) 297-03-18
E-mail: wildroverprodigy@yandex.ru

Зыкова Светлана Николаевна – магистрант Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета
Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 33, г. Ростов-на-Дону, 344082
Телефон: (863) 240-82-09
E-mail: myster.zik@mail.ru

Каширская Ирина Константиновна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепропровский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (863) 218-40-00, доб.11635
E-mail: /k_irinak@mail.ru

Корсакова Светлана Владимировна – магистр педагогики, педагог-психолог, воспитатель Детского психоневрологического санатория «Комарово»
Служебный адрес: ул. Социалистическая, 2/8А, п. Комарово, Курортный район, г. Санкт-Петербург, 197733
Телефон: (812) 241-22-26
E-mail: skorsakova@mail.ru

OUR AUTHORS

Bogdanova Violetta A. – senior lecturer of Information and Electric Power Systems dpt. of Bender Polytechnic branch of Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko

Address (work): 7 Benderskogo Vosstaniya Street, Bendery, MD-3200
Tel.: (00373552) 6-09-81
E-mail: nauka@bpfpgu.ru

Dashkina Alexandra I. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Higher School of Engineering Pedagogy, Psychology and Applied Linguistics of Institute of Humanities of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
Address (work): 19, Polytechnicheskaya Street, St. Petersburg, 194021
Tel.: (812) 297-03-18
E-mail: wildroverprodigy@yandex.ru

Zykova Svetlana N. – Master's degree student of Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of Southern Federal University
Address (work): 33, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344082
Tel.: (863) 240-82-09
E-mail: myster.zik@mail.ru

Kashirskaya Irina K. – Candidate of Psychological Sciences (PhD equivalent), associate professor of Psychology of Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University
Address (work): 116, bldg. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (863) 218-40-00, ext. 11635
E-mail: /k_irinak@mail.ru

Korsakova Svetlana V. – Master in pedagogics, teacher-psychologist, educator of Children's Psychoneurological Health Center "Komarovo"
Address (work): 2/8A, Sotsialisticheskaya Street, Komarovo, Kurortny District, St. Petersburg, 197733
Tel.: (812) 241-22-26
E-mail: skorsakova@mail.ru

Лебедева Наталья Алексеевна – старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, г. Ростов-на-Дону, 344065

Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11635

E-mail: Natalia130183@mail.ru

Резниченко Александр Владимирович – старший преподаватель кафедры технологии и профессионально-педагогического образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, г. Ростов-на-Дону, 344065

Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11635

E-mail: areznichenko@sfedu.ru

Руснак Ирина Михайловна – заместитель директора по учебно-методической работе, старший преподаватель кафедры «Общеобразовательные и гуманитарные науки» Бендерского политехнического филиала Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко

Служебный адрес: ул. Бендерского Восстания, 7, г. Бендеры, MD-3200

Телефон: (00373552) 6-09-81

E-mail: nauka@bpfpgu.ru

Сторожакова Екатерина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальных исторических дисциплин и документоведения Института истории и международных отношений Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 33, г. Ростов-на-Дону, 344082

Телефон: (863) 218-40-05

E-mail: evstorozhakova@sfedu.ru

Хевелев Алексей Александрович – декан по начальному, среднему образованию и воспитательной работе, руководитель Средней специальной музыкальной школы (колледжа) при Ростовской государственной консерватории им. С.В. Рахманинова

Lebedeva Natalia A. – senior lecturer of Correctional Pedagogy dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University

Address (work): 116, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065

Tel.: (863) 218-40-00, ext. 11635

E-mail: natalia130183@mail.ru

Reznichenko Alexander V. – senior lecturer of Technology, Professional and Pedagogical Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University

Address (work): 116, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065

Tel.: (863) 218-40-00, ext. 11635

E-mail: areznichenko@sfedu.ru

Rusnak Irina M. – deputy director on educational and methodical work, senior lecturer of General Education and Humanities dpt. of Bender Polytechnic branch of Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko

Address (work): 7, Benderskogo Vosstaniya Street, Bendery, MD-3200

Tel.: (00373552) 6-09-81

E-mail: nauka@bpfpgu.ru

Storozhakova Ekaterina V. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Special Historical Disciplines and Scientific Discipline of Documentation dpt. of Institute of History and International Relations of Southern Federal University

Address (work): 33, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344082

Tel.: (863) 218-40-05

E-mail: evstorozhakova@sfedu.ru

Khevelev Aleksey A. – dean of primary, secondary education and educational work, head of the Secondary Special Music School (College) of Rachmaninov Rostov State Conservatory

Служебный адрес: пр-т Нагибина, 17/2,
г. Ростов-на-Дону, 344038
Телефон: (863) 243-13-73
E-mail: khevelev@mail.ru

Хевелева Екатерина Васильевна – педагог-психолог Социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних г. Ростова-на-Дону

Служебный адрес: ул. Варфоломеева, 99,
г. Ростов-на-Дону, 344011
Телефон: (863) 248-49-07
E-mail: kheveleva@list.ru

Цынцарь Анна Леонидовна – кандидат психологических наук, заместитель директора по научной работе, доцент кафедры «Естественные и экономические науки» Бендерского политехнического филиала Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко

Служебный адрес: ул. Бендерского Восстания, 7, г. Бендеры, MD-3200
Телефон: (00373552) 6-09-81
E-mail: nauka@bpfpgu.ru

Черная Анна Викторовна – доктор психологических наук, заведующая кафедрой психологии развития Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11635
E-mail: avchernaya@sfedu.ru

Шаповалова Лариса Ивановна – доктор педагогических наук, профессор кафедры немецкой филологии Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 33, г. Ростов-на-Дону, 344082
Телефон: (863) 218-40-94
E-mail: alla_schapowalowa@rambler.ru

Шоган Владимир Васильевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры специальных исторических дисциплин и документоведения Института истории и международных отношений Южного федерального университета

Address (work): 17/2, M. Nagibin Avenue,
Rostov-on-Don, 344038
Tel.: (863) 243-13-73
E-mail: khevelev@mail.ru

Kheveleva Ekaterina V. – teacher-psychologist of the Social-Rehabilitation Center for Minors, Rostov-on-Don

Address (work): Varfolomeev Street, Rostov-on-Don, 344011
Tel.: (863) 248-49-07
E-mail: kheveleva@list.ru

Tsyntsar Anna L. – Candidate of Psychological Sciences (PhD equivalent), deputy director on scientific work, associate professor of Natural and Economic Sciences dpt. of Bender Polytechnic branch of Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko

Address (work): 7, Benderskogo Vosstaniya Street, Bendery, MD-3200
Tel.: (00373552) 6-09-81
E-mail: nauka@bpfpgu.ru

Chernaya Anna V. – Doctor of Psychological Sciences, head of Developmental Psychology dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University

Address (work): 116, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (863) 218-40-00, ext. 11635
E-mail: avchernaya@sfedu.ru

Shapovalova Larisa I. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of German Philology dpt. of Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of Southern Federal University

Address (work): 33, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344082
Tel.: (863) 218-40-94
E-mail: alla_schapowalowa@rambler.ru

Shogan Vladimir V. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Special Historical Disciplines and Scientific Discipline of Documentation dpt. of Institute of History and International Relations of Southern Federal University

Служебный адрес: ул. Большая Садовая,
33, г. Ростов-на-Дону, 344082
Телефон: (863) 218-40-05
E-mail: vvshogan@sfedu.ru

Шпортова Яна Игоревна – магистрант
Института филологии, журналистики и
межкультурной коммуникации Южного
федерального университета
Служебный адрес: ул. Большая Садовая,
33, г. Ростов-на-Дону, 344082
Телефон: (863) 218-40-94
E-mail: svistina-yana@mail.ru

Address (work): 33, Bolshaya Sadovaya
Street, Rostov-on-Don, 344082
Tel.: (863) 218-40-05
E-mail: vvshogan@sfedu.ru

Shportova Yana I. – Master's degree stu-
dent of Institute of Philology, Journalism
and Intercultural Communication of South-
ern Federal University
Address (work): 33, Bolshaya Sadovaya
Street, Rostov-on-Don, 344082
Tel.: (863) 218-40-94
E-mail: svistina-yana@mail.ru

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

«Мир университетской науки: культура, образование»

1. Журнал «Мир университетской науки: культура, образование» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по педагогике и психологии (дата включения в Перечень 01.12.2015, № 678).

2. Журнал публикует статьи по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сферах методологии и теории образования, истории педагогики, воспитания и изучения личности, информационных технологий в образовании, специальной педагогики, профессионального образования, повышения квалификации специалистов, компетентностного подхода в образовании, практической психологии образования, образования взрослых, управления образовательными системами всех уровней и т.д. К публикации принимаются оригинальные материалы, содержащие результаты научных исследований.

3. Объем статьи должен быть не менее 10 и не более 18 страниц. Текст набирается в соответствии с правилами компьютерного набора с одной стороны белого листа бумаги стандартного формата (А4).

4. Для кандидатов наук и авторов, не имеющих научной степени, необходимо предоставление рецензии за подписью доктора наук по специальности (педагогика или психология).

5. Технические требования к оформлению статей приведены на сайте журнала по адресу: <http://pedsciencemag.ddk.com.ru>.

6. Редакционный совет и редколлегия производят отбор поступивших материалов и распределяют их по рубрикам. Вводится специальная рубрика «Научно-педагогический поиск аспирантов». Плата с аспирантов за публикацию статей не взимается. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

7. Авторские гонорары не выплачиваются.

8. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу.

Адрес редколлегии:

344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.
Южный федеральный университет.
Ответственный секретарь – Сохиева Наталья Петровна.
Тел./факс: (863) 240-47-08, e-mail: n2404708@yandex.ru

Принимается подписка:

Журнал выходит 10 раз в год.

Подписной индекс 47204 по Каталогу Роспечати. Подписка принимается в любом отделении связи России. Базовая стоимость подписки на полугодие – 600 руб.; окончательную цену устанавливают региональные управления почтовой связи.

Можно оформить подписку в редакции.

В редакции также принимается подписка на электронную версию журнала (на полугодие – 500 руб., на год – 1000 руб.). Электронный выпуск в формате PDF доставляется на указанный вами e-mail.

Архив журнала в печатном и электронном виде можно приобрести в редакции.

По всем вопросам (подписка, публикации) просьба обращаться к ответственному секретарю журнала Наталье Петровне Сохиевой по электронной почте n2404708@yandex.ru.

Научно-педагогическое издание

**МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:
КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ**

2019. № 8

Редактор	<i>Н.В. Бирюкова</i>
Компьютерная верстка	<i>Е.А. Солоненко</i>
Дизайн обложки	<i>О.Ф. Жукова</i>
Перевод	<i>А. Андриенко</i>

Сдано в набор 02.10.2019. Дата выхода в свет 30.10.2019.

Адрес редколлегии: 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.