



ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал
№ 1 (69) / 2025

Главный редактор
Александр Владимирович ГЛУЗМАН



Основатель
РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ
ЗАВЕДЕНИЕ
«КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(г. Ялта)

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННО-
ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕССА»

Основан в 2000 году

Учредитель
Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского»
(295007, Республика Крым, г. Симферополь,
проспект Академика Вернадского, 4)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе
по надзору в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ
(лицензионный договор № 171-03/2014)
Свидетельство о регистрации средства массовой
информации
Серия ПИ № ФС77–61793 от 18.05.2015 г.
Международный стандартный номер серийного
издания **ISSN 2409–5591**

Подписной индекс **64995**

НАД НОМЕРОМ РАБОТАЛИ:

Наталья Горбунова (ответственный за выпуск)
Татьяна Власова (заместитель главного редактора)
Елена Насонова (технический редактор)
Анна Цимбал (компьютерная верстка)
Дизайн: Елена Катранжи,
Анна Максименко

Адрес издательства и типографии:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2А
тел. (3654)32-30-13

Адрес редакции
журнала «Гуманитарные науки»:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2А
тел. (3654)32-30-13

Подписано к печати 25.04.2025 г.
Дата выхода в свет 30.04.2025 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 18,0.
Тираж 200 экз. Зак. № 2. Бесплатно.

© Все права защищены. Каждая часть, элемент,
идея, композиционное решение этого издания
не могут копироваться или воспроизводиться
в любой форме и любыми способами – ни элек-
тронными, ни фотомеханическими, ни путем
ксерокопирования и записи или компьютерного
архивирования без письменного разрешения
издателя.

© «Гуманитарные науки», 2025 г.



Журнал входит в перечень рецензируемых науч-
ных изданий ВАК (Письмо о перечне рецензируе-
мых научных изданий от 01.12.2015 г. №13–6518)

Утверждено решением ученого совета Гуманитарно-
педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени В. И. Вернадского»
в г. Ялте, протокол № 1 от 31.01.2025 г.

Редакционная коллегия

Глузман А. В. – доктор педагогических наук, профессор, директор Крымского регионального научного центра Российской академии образования, заведующий кафедрой музыкальной педагогики и исполнительства, Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, *главный редактор*

Горбунова Н. В. – доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

Власова Т. И. – доктор педагогических наук, профессор, заместитель главного редактора журнала «Гуманитарные науки», редактор Редакционно-издательского отдела Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте

Богинская Ю. В. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

Шевченко О. К. – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры истории и философии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте

Гордиенко Т. П. – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной деятельности ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»

Болотова М. И. – доктор педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации

Донина И. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого

Овчинникова Т. С. – доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина

Штец А. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального образования Севастопольского государственного университета

Петрушин В. И. – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии Московского педагогического государственного университета

Егорова Ю. Н. – доктор педагогических наук, профессор Самарского государственного университета

Черный Е. В. – доктор психологических наук, профессор, декан психологического факультета, заведующий кафедрой социальной психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

Калина Н. Ф. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой глубинной психологии и психотерапии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

Павленко В. В. – доктор психофизиологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

Пономарева Е. Ю. – кандидат психологических наук, профессор, заместитель директора по научной деятельности Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

Бура Л. В. – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

Андреев А. С. – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»

Савенков А. И. – доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Василенко И. В. – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Севастопольского государственного университета

Султанова И. В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Севастопольского государственного университета

Волкова И. П. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой основ коррекционной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена

Editorial Board

Gluzman A. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of the Crimean Regional Science Center of the Russian Academy of Education, Head of the Department of Musical Pedagogy and Artistic Performance, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, editor-in-chief

Gorbunova N. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

Vlasova T. I. – Doctor of Pedagogics, Professor, deputy editor-in-chief of the «Humanities», editor of the Editorial and Publishing Department of the Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta,

Boginskaya Yu. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Social and Pedagogical Technology and Pedagogy of Deviant Behavior, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

Shevchenko O. K. – Doctor of Philosophics, Professor of the Department of History and Philosophy Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

Gordienko T. P. – Doctor of Pedagogics, Professor, Vice-Principal on Scientific Activity, Crimean Engineering and Pedagogical University

Bolotova M. I. – Doctor of Pedagogics, Associate Professor, FSBEI HE «Orenburg State Medical University» of the Ministry of Health of the Russian Federation

Donina I. A. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Professional Pedagogical Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University

Ovchinnikova T. S. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Correctional Psychology, A. S. Pushkin Leningrad State University

Shtec A. A. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Preschool and Primary Education, Sebastopol State University

Petrushin V. I. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Psychology, Moscow State Pedagogical University

Egorova Y. N. – Doctor of Pedagogics, Professor of Samara State University

Cherny E. V. – Doctor of Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Head of the Social Psychology Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University

Kalina N. F. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Deep Psychology and Psychotherapy, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University

Pavlenko V. V. – Doctor of Psychophysiology, Professor, Head of the Department of General Psychology Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University

Ponomareva E. Y. – Candidate of Psychology, Professor, Deputy Director on Scientific Activity, Humanities and Education Science Academy (branch) of V.I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

Bura L. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Psychology Department, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

Andrejev A. S. – Doctor of Psychology, Professor of the Psychology Department, Crimean Engineering and Pedagogical University

Savenkov A. I. – Doctor of Psychology, Doctor of Pedagogics, Professor, Corresponding Members of Russian Academy of Education, Director of Institute of Pedagogics and Psychology of Education, Moscow City Teacher Training University

Vasilenko I. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Psychology Department, Sebastopol State University

Sultanova I. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Psychology Department, Sebastopol State University

Volkova I. P. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Correctional Pedagogics, the Herzen State Pedagogical University of Russia






Содержание

ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>ГЛУЗМАН А. В.</i> Актуальные проблемы подготовки педагогических кадров в Республике Крым.....	8
<i>МАКУХА Ю. Н.</i> Особенности практики школьного инициативного бюджетирования в Республике Крым.....	16
<i>МИЛЬКЕВИЧ О. А.</i> Нормативно-правовое обеспечение и организационные возможности трудового воспитания обучающихся.....	22
<i>АФАНАСЬЕВА А. Б.</i> Арт-педагогика и арт-технологии: пути становления, специфика, педагогический опыт реализации...	28
<i>ФУРСЕНКО Т. Ф.</i> Педагогическая практика как фактор формирования профессионального интереса будущего учителя музыки.....	34
<i>ФЕДОРОВА С. А.</i> Совершенствование профессиональной подготовки учителей химии.....	40
МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ	
<i>ГАЛУСТЯН О. В., ФОКИН Н. И., ПОЧТАРЬ Ю. Н., ПОДГОРНАЯ С. Д.</i> Современные подходы к подготовке руководителей образовательных организаций.....	46
<i>ЛАПШИНА С. С.</i> Специфика использования технологий цифровизации в обучении техникам публичного выступления студентов негуманитарных факультетов.....	50
<i>НИКИТИНА Т. В.</i> Развитие коммуникативной грамотности у курсантов Пермского института ФСИН России.....	56
<i>МУРОВАННАЯ Н. Н., ТЯЛЛЕВА И. А.</i> Исследование готовности будущих специалистов к творческой самореализации в профессиональной деятельности	60
<i>РОМАНОВСКАЯ И. А., МИЛЯЕВА Л. М.</i> Особенности управления патриотическим воспитанием школьников.....	66
<i>ПОЛОСКИНА О. В., КОЗЛОВА А. И.</i> Диагностика и развитие эмпатии у подростков, склонных к девиантному поведению, в общеобразовательном учреждении.....	72
<i>СОБЯНИНА Г. Н., АНДРЕЕВА Р. Н., ГАВРИЛЬЧЕНКО Е. А.</i> Здоровьеукрепляющие технологии в системе физического воспитания детей дошкольного возраста.....	79
<i>КОЛЕСОВ В. И., АРХИПОВСКАЯ Е. П., КУЗНЕЦОВА И. А.</i> Влияние инновационных образовательных технологий на развитие креативных способностей младших школьников.....	84
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ	
<i>НОВИКОВА А. Х., МУХАМЕТШИН А. Г.</i> История становления инклюзивного образования в Республике Татарстан в контексте общероссийских тенденций.....	91




<i>КОКОСЬЯН А. Е., ВЫЗУЛИНА К. С.</i> Теоретический анализ современных видов психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и семей, воспитывающих детей с ОВЗ.....	98	<i>АБДУЛЛИН А. Г., ПРУЧКИНА Н. М., КОРНЕЙ Е. В.</i> Совершенствование учебно-воспитательного процесса как фактора профилактики суицидального поведения детей и подростков.....	145
<i>КЛИМОВСКИЙ А. С.</i> Некоторые особенности подготовки к инклюзивному общению слушателей профессиональной подготовки в системе ведомственного образования МВД.....	103	<i>САМСОНЕНКО Л. С.</i> Личностные особенности подростков с разной степенью игровой компьютерной зависимости	151
<i>БИБА А. Г.</i> Подготовка будущих учителей начальных классов к речевой работе с детьми с особенностями развития	109	<i>ЛУПУЛЯК П. В.</i> Экзистенциальный взгляд на опыт миграции.....	156
<i>МОРОЗОВА В. В.</i> Особенности формирования синтаксической структуры грамматического строя речи у дошкольников с задержкой психического развития.....	115	ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
<i>НЕФЕДОВА Ю. В., ЗАРИН А., ИЛЬИНА С. Ю.</i> Особенности представлений детей 4-5 летнего возраста с задержкой психического развития о пространственном расположении предметов относительно друг друга.....	120	<i>САВЧЕНКОВ А. В.</i> Педагогическое сопровождение процесса формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов.....	161
<i>КАЛЬНЕЙ В. А., КОЛОМИЙЦЕВА О. В.</i> Особенности использования интерактивных игр в работе с детьми с ОВЗ.....	126	<i>КОЧЕМАСОВА Л. А.</i> Психолого-педагогическое содействие формированию стрессоустойчивости старшеклассников при подготовке к единому государственному экзамену.....	166
<i>СКОРОБОГАТОВА Ю. В., ЛЕДЯЕВА Н. А.</i> Психолого-педагогические условия профессиональной ориентации подростков с умственной отсталостью.....	131	НАШИ АВТОРЫ	173
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ			
<i>ПАЗУХИНА С. В.</i> Особенности проявления и профилактика тревожности у подростков цифрового поколения	138		



HISTORY, THEORY AND METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL EDUCATION	
<i>GLUZMAN A. V.</i> Actual Problems of Teacher Training in the Republic of Crimea.....	8
<i>MAKUKHA YU. N.</i> Features of the Practice of School Initiative Budgeting in the Republic of Crimea.....	16
<i>MILKEVICH O. A.</i> Regulatory and Legal Support and Organizational Possibilities of Labor Education of Students in the Education System.....	22
<i>AFANASYEVA A. B.</i> Art-Pedagogy and Art-Technologies: Ways of Formation, Specifics, Pedagogical Experience of Implementation.....	28
<i>FURSENKO T. F.</i> Pedagogical Practice as a Factor in the Formation of the Professional Interest of a Future Music Teacher...	34
<i>FEDOROVA S. A.</i> Improving the Professional Training of Chemistry Teachers.....	40
MODERNIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION: TRENDS AND DEVELOPMENT VECTORS	
<i>GALUSTYAN O. V., FOKIN N. I., POCHTAR YU. N., PODGORNAYA S. D.</i> Modern Approaches to Training of Leaders of Educational Organizations.....	46
<i>LAPSHINA S. S.</i> The Specifics of Using Digitalization Technologies in Teaching Public Speaking Techniques to Students of Non-Humanitarian Faculties.....	50
<i>NIKITINA T. V.</i> The Development of Communicative Literacy among Cadets of the Perm Institute of the Federal Penal Service of Russia.....	56
<i>MUROVANAYA N. N., TYALLEVA I. A.</i> Study of Readiness of Future Specialists for Creative Self-Realization in Professional Activity.....	60
<i>ROMANOVSKAYA I. A., MILYAEVA L. M.</i> Features of the Management of Patriotic Education of Schoolchildren.....	66
<i>POLOSKINA O. V., KOZLOVA A. I.</i> Diagnosis and Development of Empathy in Adolescents Prone to Deviant Behavior in a General Education Institution.....	72
<i>SOBYANINA G. N., ANDREEVA R. N., GAVRILCHENKO E. A.</i> Health Strengthening Technologies in the System of Physical Education of Preschool Children.....	79
<i>KOLESOV V. I., ARKHIPOVSKAYA E. P., KUZNETSOVA I. A.</i> The Impact of Innovative Educational Technologies on the Development of Creative Abilities of Younger Students.....	84
INCLUSIVE EDUCATION OF THE XXI CENTURY: THEORY, EXPERIENCE, PROSPECTS	
<i>NOVIKOVA A. H., MUKHAMETSHIN A. G.</i> The History of the Formation of Inclusive Education in the Republic of Tatarstan in the Context of All-Russian Trends	91
<i>KOKOSYAN A. E., VYZULINA K. S.</i> Theoretical Analysis of Modern Types of Psychological and Pedagogical Support for Children with Disabilities and Families Raising Children with Disabilities.....	98



<i>KLIMOVSKY A. S.</i> Some Features of Preparation for Inclusive Communication of Trainees of Vocational Training in the System of Departmental Education of the Ministry of Internal Affairs.....	103	<i>SAMSONENKO L. S.</i> Personality Traits of Adolescents with Different Degrees of Computer Game Addiction.....	151
<i>BIBA A. G.</i> Future Primary School Teachers' Training for Speech Work with Children with Special Development..	109	<i>LUPULYAK P. V.</i> Existential Views on the Experience of Migration.....	156
<i>MOROZOVA V. V.</i> Features of Formation of the Syntactic Structure of the Grammatic Structure of Speech in Preschool Children with Mental Development Delay.....	115	PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT	
<i>NEFEDOVA YU. V., ZARIN A., ILYINA S. YU.</i> Features of Representations of Children 4-5 Years of Age with Developmental Delay about the Spatial Arrangement of Objects Relative to Each Other.....	120	<i>SAVCHENKOVA A. V.</i> Pedagogical Support of the Process of Formation of Professional Readiness of Future Primary School Teachers.....	161
<i>KALNEY V. A., KOLOMIYTSEVA O. V.</i> Features of Using Interactive Games in Working with Children with Disabilities.....	126	<i>KOCHEMASOVA L. A.</i> Psychological and Pedagogical Support in the Formation of Stress Resistance in High School Students During Preparation for the Unified State Examination.....	166
<i>SKOROBOGATOVA YU. V., LEDYAEVA N. A.</i> Psychological and Pedagogical Conditions of Professional Orientation of Adolescents with Mental Retardation.....	131		
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES AND MODERN PRACTICES OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE			
<i>PAZUKHINA S. V.</i> Features of the Manifestation and Prevention of Anxiety in Adolescents of the Digital Generation	138		
<i>ABDULLIN A. G., PRUCHKINA N. M., KORNEY E. V.</i> Improving the Educational Process as a Factor in the Prevention of Suicidal Behavior in Children and Adolescents.....	145		



ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



А. В. Глузман

УДК 373.3:371.382

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ

Актуальность исследования. Учитель является ключевым действующим лицом в системе образования. От уровня его компетентности в обучении, воспитании и развитии детей, подростков, старших школьников зависит, насколько представители подрастающего поколения будут овладевать системой значимых знаний и способов действий. Эффективная деятельность воспитателей и учителей будет способствовать развитию личностно-ценностных свойств личности детей, их мировоззрения, гражданских и патриотических качеств. В целом роль учителя в общеобразовательном пространстве – это позиция наставника и проводника обучающихся в многообразный мир, в котором они будут осваивать его различные стороны интеллектуальными и эмоциональными образовательными средствами.

Педагогический корпус Республики Крым имеет давние традиции, которые передаются из поколения в поколение. Здесь одними из первых в России развивались и реализовывались идеи и педагогические находки К. Д. Ушинского и Д. И. Менделеева. Передовой образовательный опыт учителей Крыма в 60–90-е годы прошлого столетия всегда был предметом изучения и распространения во всех уголках страны. Наработки в области формирования корпоративных способностей и качеств школьников в условиях временного детского коллектива на примере МДЦ «Артек» до настоящего времени являются образцом в данной области педагогики и практики.

Анализ успехов и проблем в сфере подготовки педагогических кадров в Республике Крым всегда был объектом педагогических ис-





следований и практических рекомендаций. В связи с этим представляет интерес ряд монографий, подготовленных и опубликованных коллективом ученых Крымского гуманитарного университета, в которых с позиции цивилизационного и системного подходов раскрываются особенности подготовки педагогических кадров в Крыму в соответствии с политическими, экономическими и социокультурными чертами данного феномена. В последние годы происходящие трансформации в существующей реальности с качеством подготовки будущих учителей в высших образовательных организациях Крыма и обеспечением педагогическими кадрами в образовательных учреждениях крымского региона достаточно подробно описаны в статьях А. В. Глузмана и Т. П. Гордиенко. Вместе с тем сложившаяся в настоящее время ситуация с катастрофической нехваткой воспитателей дошкольных образовательных учреждений, учителей общеобразовательных организаций, педагогов учреждений дополнительного образования практически во всех городах и сельских районах Крыма вызывает озабоченность у представителей педагогической общественности, которые долгие годы работали в данной сфере и отдавали свои знания и опыт для поддержания высокого уровня педагогических кадров в Крыму.

Изложение основного материала статьи.

С позиции системно-сравнительного анализа кратко обозначим ситуацию с *обеспеченностью* педагогическими кадрами в образовательных организациях Республики Крым (РК) и *подготовкой* педагогами, учителями и воспитателями в высших и средних профессиональных учреждениях Крыма.

За основу возьмем анализ ситуации с развитием системы образования Республики Крым в 2020–2021 годах, представленный в информационно-аналитическом обзоре на сайте Министерства образования, науки и молодежи (МОНМ), в сравнении с содержанием Государственной программы развития образования в Республике Крым, утвержденной 29 марта 2023 года № 241 (с изменениями на 3 июля 2024 года).

Сравним лишь те показатели, которые касаются обеспеченности системы образования педагогическими кадрами в Республике Крым.

Так, по информации МОНМ РК в 2020–2021 году функционировало:

- 547 общеобразовательных организаций, в которых обучалось 218 849 детей, с которыми работали 17,4 тысяч учителей;

- 418 дошкольных образовательных учреждений, в которых воспитывалось 77 578 детей, с которыми осуществляли учебно-воспитательную деятельность 6,2 тыс. воспитателей;

- 16 государственных бюджетных общеобразовательных учреждений интернатского типа, в которых находилось 3 484 человека;

- 139 учреждений дополнительного образования, на базе которых 100 371 учащихся получали дополнительные знания в различных областях, с которыми данную работу проводило 1 300 педагогов;

- 5 социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних (524 ребенка),

- 36 организаций среднего профессионального образования, на базе которых 21,6 тысяч человек приобретали различные рабочие специальности, где педагогическую работу осуществляли 1,4 тысяч человек;

- 6 высших образовательных организаций, в которых обучалось 36 517 студентов и работало 2 544 человек (в том числе профессора – 196 чел., доценты – 1 360 чел.) профессорско-преподавательского состава.

Отмечалось, что на данный период все 1 128 (100 %) образовательные организации имели лицензию на осуществление образовательной деятельности на территории Республики Крым.

По сведениям независимых экспертов, средний возраст педагогического состава составлял в образовательных организациях и дошкольных учреждениях Республики Крым 42–48 лет. Примерно 42–48 % педагогов, работающих в учреждениях образования, были людьми пенсионного или предпенсионного возраста.



Каким же образом изменились количественно-качественные показатели в системе образования Республики Крым за последние 4 года? Сравним представленную информацию МОИМ РК с показателями, отраженными в Государственной программе развития образования в Республике Крым в 2023–2024 годах.

В системе общеобразовательных организаций РК функционируют 541 общеобразовательная организация, в том числе 518 муниципальных общеобразовательных организаций Республики Крым (из них функционирует 514), в которых обучается 229 120 детей.

Система дошкольного образования включает 421 дошкольное образовательное учреждение и 146 структурных подразделений при общеобразовательных организациях, в которых воспитывается и обучается 66 305 детей в возрасте от 3 до 7 лет.

Система среднего профессионального образования Республики Крым насчитывает 36 профессиональных образовательных организаций, в том числе 25 образовательных организаций среднего профессионального образования, отнесенных к ведению Министерства образования, науки и молодежи Республики Крым. Общее количество обучающихся по образовательным программам среднего профессионального образования в Республике Крым на 1 октября 2023 года составляло 43 994 человека.

В 2023 году на территории Республики Крым находилось 8 образовательных организаций высшего образования, контингент которых составляет порядка 35 тысяч студентов.

Система дополнительного образования представлена 140 профильными учреждениями, из которых в 2022/2023 учебном году функционировало 138 учреждений дополнительного образования, которыми охвачено 236 174 обучающихся.

К сожалению, в Государственной программе развития образования в Республике Крым на последующие десятилетия нет ни одного пункта или положения, в которых получила бы отражение характеристика педагогических кадров: об их количественно-качественном составе,

уровне квалификации, стаже работы, возрасте, примерной средней педагогической нагрузке, соотношении количества детей в классах и группах ДОУ по отношению к 1 ставке учителя (воспитателя) и т. д.

И далее в содержании формулировок приоритетов и целей государственной политики в сфере реализации Государственной программы развития образования в Республике Крым нет ни одного положения, касающегося подготовки педагогических кадров в регионе. Справедливости ради отметим, что среди задач государственного управления и способов их эффективного решения в сфере образования РК есть две важные задачи: «развитие кадрового потенциала системы образования» и «обеспечение возможности профессионального развития и обучения на протяжении всей профессиональной деятельности для педагогических работников».

Остается загадкой, каким образом можно реализовать такие задачи, если они не согласуются с приоритетами, отмеченными в Программе?

В процессе сравнительно-сопоставительного анализа представленных данных выделено несколько цифр, которые вызывают противоречивое мнение. Так, если следовать логике, за последние годы в Республике Крым увеличилось количество дошкольных образовательных учреждений, но вместе с тем количество детей в системе дошкольного воспитания уменьшилось на 11 тысяч. Отмечается, что на учете для предоставления места в дошкольных образовательных организациях составляет 23 991 ребенка. И далее в Программе указывается, что по состоянию на 5 декабря 2023 года, согласно данным Федеральной государственной информационной системы, доступность дошкольного образования во всех 25 муниципальных образованиях Республики Крым обеспечена на 100 %!?

По сравнению с предыдущими годами на 6 единиц уменьшилось количество общеобразовательных организаций, а на 10 тысяч увеличилось количество детей, обучающихся в системе общего среднего образования. Следова-



тельно, эти данные означают, что количество учителей должно увеличиться примерно на 400 человек. Но ведь такое количество специалистов педагогического профиля не выпустили вузы Крыма, и в таком объеме они не пополнили педагогический состав школ.

Согласно анализу данных, представленных в информационных средствах Министерства образования, науки и молодежи и в Государственной программе развития образования РК, существует большая разница – указывается, что количество обучающихся в средних образовательных учреждениях увеличилось на 21 000 человек. А насколько увеличился количественно-качественный состав педагогических кадров СПО?

Конечно, в этих цифрах есть некоторая степень лукавства или неточность, но в любом случае возникает вопрос о необходимости и достаточности подготовки педагогических кадров для образовательных учреждений всех уровней.

По разным источникам СМИ отмечается, что Республика Крым по обеспеченности педагогическими кадрами находится на 60-70 позициях среди 85 регионов Российской Федерации. И это тогда, когда в 2014–2015 учебном году в системе образования Крыма все вакансии педагогических работников были заполнены за счет пополнения молодыми специалистами – выпускниками вузов Крыма, Херсонской, Николаевской, Луганской и Донецкой областей.

В настоящее время, по оценкам независимых экспертов, в образовательных учреждениях Крыма существует около 1,5 тысячи вакансий по всем специальностям, и примерно еще 1 тысяча «условных» вакансий с учетом педагогов, работающих на 1,5 ставки и учителей в возрасте 70–80 лет. Средний возраст педагогических работников с каждым годом повышается, и сегодня составляет ориентировочно 46–50 лет. Ежегодно в образовательные учреждения на работу поступают 90–120 молодых педагогов – выпускников высших учебных заведений Крыма. Молодые специалисты не с большим удовольствием идут на рабо-

ту в школу или детские сады, особенно в сельских районах, поскольку для них не созданы необходимые и достаточные условия, а уровень зарплаты не позволяет им достойно жить и работать. Возникает ситуация, при которой в последующие 10 лет в образовательных учреждениях Крыма больше 50 процентов педагогических ставок не будет заполнены.

Итак, каким видится будущее системы подготовки педагогических кадров в Республике Крым и что необходимо сделать, чтобы дошкольные, общеобразовательные организации и учреждения дополнительного образования были укомплектованы квалифицированными и конкурентоспособными педагогическими кадрами и функционировали на высоком профессиональном уровне?

Несомненно, ведущая роль в обеспечении всех образовательных организаций (кроме вузов) Республики Крым педагогическими кадрами возлагается на Министерство образования, науки и молодежи. Опыт руководства министерством у автора статьи имеется, поскольку в 2004–2005 годах под его руководством была разработана и утверждена первая в истории образования Крыма целевая региональная программа развития системы образования на 2005–2010 годы. По своей структуре и содержанию данная программа представляла подробное описание логистики строительства и реконструкции образовательных объектов с точным указанием конкретных детских садов и общеобразовательных школ Республики Крым с определением сроков и объемов финансирования.

В ходе обсуждения основных положений данной программы среди представителей крымской образовательной общественности она была признана целесообразной для внедрения, впоследствии получила положительную экспертную оценку ученых Института профессиональной педагогики и психологии Академии педагогических наук и была утверждена на заседании коллегии Министерства образования и науки Украины. Впервые разработанная в Крыму целевая региональная программа стала основанием для проектирования такого рода программ и в других областях страны.



К великому сожалению, данная программа так и не была реализована в связи с происходившими в Крыму политическими и экономическими трансформациями, а впоследствии вообще исчезла в архивах министерства.

Через несколько лет, в 2009 году, была предпринята попытка создания системной Программы подготовки педагогических кадров в Республике Крым в ходе исследования организационно-педагогических условий модернизации рынка образовательных ресурсов высшего образования в Автономной Республике Крым, выполненного Ю. П. Дудником под научным руководством автора данной статьи [7]. Смысл механизма функционирования рынка образовательных ресурсов высшей школы Крыма заключался в целенаправленном и перспективном заказе государственных и частных образовательных учреждений на подготовку конкурентоспособных педагогов, деятельность которых была бы направлена на их личностно-профессиональный карьерный рост, и главное – на разрешение проблем социально-экономического развития образовательных организаций отрасли региона и в целом государства. На основе методологического и теоретического обоснования концептуальной модели регионального рынка образовательных ресурсов высшей школы, выявленных тенденций его развития разработана и обоснована проективная модель функционирования развития рынка образовательных ресурсов высшей школы в Крыму. Но к великому сожалению, и такой опыт проектирования системы подготовки педагогических кадров в регионе так и не был использован в последующие десятилетия XXI столетия.

Исходя из предыдущего многолетнего опыта организации подготовки педагогических кадров в высших учебных заведениях Республики Крым, размышляя о будущем состоянии системы образования в крымском регионе, и с учетом создавшейся в данное время ситуации, считаем важным обосновать основные направления действий всех участвующих в данном вопросе субъектов образовательной действительности.

Несомненно, главным действующим институциональным лицом, создающим необходимые ключевые условия должно стать *Министерство образования, науки и молодежи Республики Крым*. Именно данному органу власти в республике принадлежит возможность внесения дополнений в существующую Программу развития системы образования Республики Крым в части перспективной подготовки педагогических кадров для всех образовательных учреждений Крыма с уточнением количественно-качественного состава на последующие 10 лет.

С этой целью Министерству образования, науки и молодежи совместно с Министерством экономического развития Республики Крым необходимо разработать и обосновать механизм функционирования *рынка образовательных ресурсов* Крыма, в том числе высшей школы, в котором отразить системный анализ демографической ситуации в регионе, уточнить количество детей, поступающих в ДООУ и общеобразовательные организации в ближайшее десятилетие, определить количество педагогов, которых должны подготовить высшие учебные заведения Крыма по каждой специальности. Такой методологический, финансовый и кадровый расчет будет основанием для определения необходимости строительства новых детских садов и школ на перспективу.

Кроме решения методологического и теоретического анализа поставленной проблемы – необходимости построения стратегии подготовки кадров для Республики Крым, существует еще одна важнейшая практическая задача, связанная с созданием действующей системы подготовки *менеджеров образования* – руководителей управлений и отделов образования, директоров общеобразовательных, средних специальных, дополнительных учреждений, заведующих дошкольных учреждений, а также из резерва на ближайшие несколько лет. В связи с высокими и постоянно расширяющимися требованиями к руководителям всех уровней управления образовательными учреждениями, существуют несколько противоречий, которые ждут своего разрешения. С одной стороны, молодые педагоги, а иногда и опытные



специалисты, не готовы к решению многочисленных вопросов, с которыми ежедневно сталкиваются начинающие руководители. Это и обеспечение противопожарной и антитеррористической безопасности на образовательном пространстве, взаимодействие с органами власти, создание благоприятного психологического климата в образовательной организации, и в процессе общения с родителями и т. д. С другой стороны, недостаточный уровень психолого-педагогической, методической, научно-исследовательской, юридической, управленческой подготовки, личного авторитета среди членов педагогического коллектива, не позволяют многим людям стать настоящими руководителями, наставниками и проводниками основной миссии конкретного образовательного учреждения. В связи с этим создание постоянно действующей региональной Школы будущего менеджера должно стать одним из важных элементов системы подготовки педагогических кадров.

Министерство образования, науки и молодежи Республики Крым должно быть заинтересовано и в полной мере отвечать за комплектование педагогическими кадрами всех образовательных учреждений, функционирующих на территории региона. Поскольку данная проблема не решается практически во многих городах и районах на протяжении последних лет, следует разработать и реализовать несколько важных документов, регламентирующих права и ответственность всех субъектов образовательной действительности. Обратим внимание на то, что руководитель образовательной организации, подписавший контракт и взявший на себя многочисленные функции, практически не отвечает за то, каким образом и кто конкретно будет организовать педагогический процесс. В связи с этим считаем целесообразным включение в содержание контрактов руководителей образовательных организаций *пункт об их личной ответственности за комплектование педагогическими кадрами* в процессе индивидуальной работы с выпускниками вузов – будущими молодыми специалистами, а также опытными педагогами, прибывшими з других регионов страны.

Ежегодное пополнение педагогическими кадрами всех образовательных учреждений в связи с вновь открывшимися школами и ДОУ, а также освободившимися вакансиями после выхода на пенсию учителями и воспитателями – это также главная забота руководства Министерства образования, науки и молодежи РК. С целью решения данного вопроса на региональном уровне необходимо сделать следующие важные шаги:

– разработать и реализовать механизм о *заключении трехсторонних договоров с абитуриентами* – будущими выпускниками общеобразовательных школ данного города или района с учетом выделения 50 процентов целевых мест по педагогическим направлениям и специальностям в высших учебных заведениях Крыма;

– *разработать и реализовать в соответствии с утвержденной нормативно-правовой базой* возможность направлять в конкретную образовательную организацию выпускников, обучающихся на бюджетной форме или по целевому направлению с последующей отработкой не менее 5 лет.

Несомненно, вся соответствующая региональная нормативно-правовая база должна быть разработана в соответствии с Законами РФ, но с учетом крымских реалий и сложившейся ситуацией с педагогическими кадрами. На наш взгляд, внедрение такого подхода сможет изменить структуру педагогического обеспечения образовательного процесса и повысить уровень обучения, воспитания и развития крымских детей. Попытка решения данного вопроса за счет открытия на территории Крыма филиалов или факультетов вузов, работающих в различных регионах России, только породит значительное снижение качества подготовки специалистов, внесение хаоса при «передвижении» научно-педагогических кадров из одного вуза в другой.

И еще одним из моментов деятельности Министерства образования, науки и молодежи РК должно стать значительное расширение инновационной исследовательской деятельности в форме реализации инновационных проек-



тов, осуществляемых в настоящее время в образовательных организациях 12 муниципальных образований Республики Крым. Это вероятно мало, поскольку организация такого направления должна позволить изменить психолого-педагогический климат в большинстве школ и дошкольных учреждений, развивать критическое мышление педагогов и обучающихся, повысить общий образовательный уровень населения региона. Необходимо совместно с высшими учебными организациями и Институтом повышения квалификации, совместно с Российской академией образования и другими заинтересованными учреждениями создать постоянно развивающуюся сеть инновационных площадок, в стенах которых будут собираться обучающиеся «с целью общения и свободной циркуляции мысли», где будет создана «атмосфера интеллекта»; где они будут получать универсальное образование, позволяющее им окунуться в мир науки, научиться спорить и творчески действовать, где будут формироваться личности с присущими им индивидуальными качества чертами и нормами поведения» [8].

Выполнение системной «Программы развития системы подготовки педагогических кадров в Республике Крым» возможно при условии координации с высшими образовательными организациями, функционирующими на территории Республики Крым.

В связи с создавшейся ситуацией с достаточно большим количеством вакансий в образовательных организациях Крыма Крымскому федеральному университету имени В. И. Вернадского в ближайшем времени необходимо решить вопрос с Министерством науки и высшего образования РФ о выделении достаточного количества бюджетных мест по педагогическим специальностям в соответствии с представленной заявкой от Министерства образования и науки РК с учетом вакансий учителей и воспитателей. Такую же работу необходимо организовать и Крымскому инженерно-педагогическому университету имени Февзи Якубова, ежегодно утверждая с Министерством образования и науки РК заявку о 50-процентной це-

левой подготовке педагогических кадров для каждого города и района Крыма в соответствии с планом на последующие 3-4 года.

С учетом имеющегося опыта подготовки педагогических кадров в Гуманитарно-педагогической академии Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского следует расширить перечень направлений и специальностей подготовки специалистов в соответствии с потребностями в педагогических кадрах, выделением достаточного количества бюджетных мест в соответствии с заключением 50 процентов договоров о целевом направлении будущих выпускников.

Одним из направлений подготовки педагогических кадров в вузах Крыма является расширение возможностей *подготовки полифункциональных специалистов* (учитель начальной школы – психолог; учитель музыки – социальный педагог, физик – учитель физики; географ – учитель географии и т. д.), а также получения двойных дипломов в системе дополнительного профессионального образования, полученного во время обучения в вузе.

Развитие системы довузовской и послевузовской подготовки абитуриентов и выпускников вузов следует расширить за счет следующих элементов: а) организация работы с будущими выпускниками общеобразовательных школ данного города или района, обучающимися на бюджетной форме в соответствии с договорами, заключенными с руководителями муниципальных городских и сельских советов на предоставление необходимых условий жизнедеятельности на протяжении 5 лет; б) расширение аспирантской подготовки педагогических кадров по психолого-педагогическим специальностям из числа воспитателей ДООУ и учителей общеобразовательных организаций, которые будут готовы к созданию и реализации исследовательских проектов, связанных с обучением, воспитанием и развитием детей; в) открытие новых базовых общеобразовательных организаций РК, в которых будут работать команды выпускников, организующих инновационные исследовательские площадки по конкретным направлениям науки.



Огромная роль в повышении качества работы действующих педагогов принадлежит Крымскому республиканскому Институту повышения и переподготовки педагогических кадров, которому следует:

- создать банк данных о лучших педагогических практиках воспитателей ДООУ, учителей и педагогов ДПО с целью распространения и пропаганды этого педагогического опыта в образовательном пространстве Республики Крым;
- обновить содержание курсов повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, направленного на иноязычное и информационно-коммуникативное развитие компетенций работающих педагогов;

- организовать Научно-методический центр по подготовке воспитателей, учителей и педагогов к участию во Всероссийском конкурсе «Учитель года» с привлечением ученых, методистов и практикующих педагогов, имеющих опыт участия в конкурсах и фестивалях педагогического мастерства.

Несомненно, от того, насколько долго продлится профессиональная жизнедеятельность каждого педагога и насколько она будет счастливой, успешной и плодотворной, зависит деятельность руководителей городских и районных управлений и отделов образования, директоров общеобразовательных организаций, средних профессиональных учреждений, учреждений дополнительного образования, заведующих дошкольных образовательных учреждений. Большинство из них действительно являются профессионалами и патриотами учреждений, которыми они руководят, создающими свою неповторимую образовательную среду с учетом окружающего социума и природы. Вместе с тем созданные в последние годы особые риски с отсутствием или ограниченными возможностями привлечения к педагогической работе новых специалистов требуют новых подходов и решений данной проблемы.

В связи с вышеизложенным целесообразными являются следующие шаги:

- создать в каждом городе и районе Крыма банк образовательных услуг, в котором будет отражен анализ демографической ситуации: количество детей, поступающих в ДООУ и об-

щеобразовательные организации в ближайшие 10 лет, количество педагогов, которые должны подготовить высшие учебные заведения Крыма по каждой специальности в соответствии с потребностями конкретной школы, ДООУ, ДПО;

- реализовать пункт контракта директора общеобразовательных организаций и заведующего дошкольных учреждений о личной ответственности за комплектование педагогическими кадрами;

- организовать профильные классы по психолого-педагогическому направлению с целью профориентационной работы и целевой подготовкой в вузах РК с последующей их работой в конкретной школе или ДООУ;

- организовать диагностику детей 5-11 классов с целью определения их направленности к будущей педагогической деятельности, дальнейшей профориентационной работой и целевым направлением в вузы по специальностям, связанным с будущей учительской деятельностью.

Выводы. Таким образом, проведенный анализ системы подготовки педагогических кадров в Республике Крым позволил выделить ряд существенных аспектов данной проблемы: определенное количество вакансий в образовательных учреждениях городов и районов Крыма, отсутствие системной региональной программы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогического состава, недостаточная координация органов власти с высшими образовательными организациями РК. Предлагается ряд направлений, которые позволят повысить уровень подготовки педагогических кадров Республики Крым в соответствии с требованиями современного нормативно-правового, методологического и методического обеспечения.

АННОТАЦИЯ

В статье проанализирована ситуация с подготовкой педагогических кадров в Республике Крым за последние 5 лет, рассматриваются положительные тенденции в данной сфере. Определены сложности с обеспеченностью специалистами в дошкольных образовательных учреждениях, общеобразовательных организа-



циях и заведениях дополнительного образования. Предлагается ряд мер по разработке и обоснованию программы подготовки педагогических кадров в регионе, а также созданию регионального банка образовательных услуг с учетом демографической, политической, экономической и социокультурной ситуации в Республике Крым.

Ключевые слова: подготовка специалистов педагогического профиля, воспитатели дошкольных образовательных учреждений, учителя общеобразовательных организаций, педагоги дополнительного образования, банк образовательных услуг, региональная программа подготовки педагогических кадров.

SUMMARY

The article analyzes the situation with the training of teaching staff in the Republic of Crimea over the past 5 years, discusses positive trends in this area. Difficulties with the provision of specialists in preschool educational institutions, general education organizations and institutions of additional education have been identified. A number of measures are proposed to develop and justify a program for training teachers in the region, as well as the creation of a regional bank of educational services, taking into account the demographic, political, economic and socio-cultural situation in the Republic of Crimea.

Key words: training of pedagogical specialists, preschool teachers, general education teachers, teachers of additional education, educational services bank, regional program for training teaching staff.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глузман А. В. Педагогическое образование в классических университетах: опыт системного анализа: монография. Симферополь: Ареаль, 2022.
2. Глузман А. В., Редькина Л. И., Вишневский В. А. Образование и педагогическая мысль Крыма (XIX – начало XX столетия): монография. К.: Знания Украины, 2007.
3. Глузман А. В., Редькина Л. И., Вишневский В. А. Образование и педагогическая мысль Крыма (XX – начало XXI столетия). К.: Знания Украины, 2008. Т. II.

4. Глузман А. В., Редькина Л. И., Бекирова Э. Ш., Шушара Т. В. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку: Автономна Республіка Крим: монографія. К.: Знання України, 2009.

5. Глузман А. В., Гордиенко Т. П. Этапы развития педагогического образования в Республике Крым // Проблемы современного педагогического образования: сб. науч. трудов. Ялта: РИО ГПА, 2024. № 82 (2). С. 70–75.

6. Глузман А. В., Гордиенко Т. П. Модели отечественного педагогического образования в Республике Крым // Труды Крымской академии. 30 лет в пути: сб. науч. трудов. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2023. С. 168–182.

7. Дудник Ю. П. Организационно-педагогические условия модернизации рынка образовательных ресурсов высшего образования в Автономной Республике Крым: автореф. ... дисс. канд. пед. наук. Ялта, 2009.

8. Ньюмен Дж. Г. Идеи Университета. Минск: БГУ, 2006.



Ю. Н. Макуха

УДК 37.015.62

ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИКИ ШКОЛЬНОГО ИНИЦИАТИВНОГО БЮДЖЕТИРОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ

Введение. В настоящее время среди молодежи особую популярность приобретают социальные проекты, направленные на преоб-



разование жизни школьных сообществ, а также окружающей школу природной, социальной и культурной среды. Такие проекты представляют интерес для школьников, формируют активную гражданскую позицию и опыт гражданского участия.

Школьное инициативное бюджетирование (ШКИБ) представляет собой комплекс мероприятий, в ходе которых учащиеся общеобразовательных организаций принимают непосредственное участие в решении вопросов локального значения путем определения направлений расходования бюджетных средств на реализацию значимых инициатив школьников.

Улучшение окружающей предметной среды и коллективной жизнедеятельности детско-взрослых сообществ осуществляется учащимися в режиме проектирования, который включает в себя следующие этапы: осознание проблем, определение целей для их преодоления, разработка отдельных шагов, расчет необходимых ресурсов, оформление и публичная презентация проекта. Внедрение школьного инициативного бюджетирования в образовательный процесс представляет собой непростую задачу, требующую тщательной организации, управления и обучения. Этот процесс помогает преодолеть противоречие между статусом школьника как активного гражданина и его местом в обществе, а также создает особую атмосферу, цели и задачи в школе, где участвуют администрация, учителя, родители и ученики в возрасте от 14 до 17 лет.

Однако полноценное функционирование школьного самоуправления сдерживается ограниченностью временных ресурсов обучающихся, неготовностью взрослых делегировать полномочия в определении и выборе объектов расходования бюджетных средств, а также последующим контролем за реализацией отобранных проектов.

Интеграцию школьного инициативного бюджетирования в учебный процесс общеобразовательной организации можно условно представить как решение стратегических и оперативных задач:

– оперативные задачи связаны с обеспечением использования возможностей учебного предмета «Индивидуальный проект» (9 класс);

– стратегические задачи связаны с обеспечением подготовки обучающихся к изучению учебного предмета «Индивидуальный проект» в 9 классе (в 5–9 классах целесообразно разработать совокупность проектных заданий на уроках по различным предметам, с учетом усложнения проектной деятельности школьников).

В контексте Федерального закона № 131-ФЗ необходимо разработать социально-гуманитарные подходы к работе с определенной категорией населения, а также принять организационно-управленческие решения для образовательных организаций в соответствии с законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [6].

Основой этих решений должно стать понимание возможностей обучения, воспитания и социализации в рамках школьного инициативного бюджетирования в контексте инновационно-образовательных моделей [5]. Именно концепция развития школьного инициативного бюджетирования учитывает современные реалии, такие как формирование особого информационно-коммуникационного пространства для современной молодежи.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Развитие гражданского общества в России предусматривает вовлечение населения, в том числе и подрастающего поколения, в культурные практики гражданского участия, в преобразование окружающей действительности, активное и ответственное использование для этого имеющихся финансово-экономических ресурсов. Именно это обозначено в Законе «Об образовании в Российской Федерации», обозначены принципы государственной политики: «приоритет прав и свобод личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к окружающей среде; демократический характер управления образованием, обеспечение прав обучающихся, их родителей, педагогических работников на участие в управлении образова-



тельными организациями; сочетание государственного и договорного регулирования отношений в сфере образования» [6].

Школьное инициативное бюджетирование направлено на то, чтобы научить молодых людей придумывать и разрабатывать идеи, создавать проекты, эффективно общаться и работать в команде, а также развивать чувство причастности и значимости собственного мнения. Это способствует формированию активных и ответственных граждан с критическим мышлением, которые в будущем смогут участвовать в принятии решений в обществе. Кроме того, школьное инициативное бюджетирование способствует развитию новых компетенций у педагогов, органов коллективного управления и школьной администрации, таких как проектная деятельность, работа с сообществами и использование современных образовательных технологий для формирования функциональной грамотности школьников.

Исследователи Б. В. Куприянов, Е. М. Карпова, М. А. Шевелёв, С. А. Возняк, Н. М. Филиппова, М. В. Кураколов, В. В. Вагин и другие занимаются теоретическими и методическими вопросами внедрения, анализа и реализации практик школьного инициативного бюджетирования в Российской Федерации. По мнению авторов, включение инициативного бюджетирования в проектную деятельность школьников в рамках учебного предмета «Индивидуальный проект» может значительно усилить воспитательный потенциал. Воспитательный потенциал ШКИБ особенно высок благодаря его комплексности. В рамках каждого проекта инициативного бюджетирования можно сосредоточиться на одном аспекте воспитания или же попытаться реализовать широкий спектр возможностей, которые он предоставляет. Развитие практики школьного инициативного бюджетирования – это интеграция механизма в повышение финансовой грамотности школьников, соответствующей актуальности происходящих действий в сфере участия граждан в принятии бюджетных решений.

В Республике Крым в 2023 году создана законодательная и нормативная база для реализа-

ции практик школьного инициативного бюджетирования [7, 8]. Однако опыт реализации таких проектов в разных регионах России имеет свои особенности.

Цель статьи – изучить особенности и условия реализации проектов школьного инициативного бюджетирования в Республике Крым.

Изложение основного материала. В рамках школьного инициативного бюджетирования осуществляется строго структурированный процесс разработки, выбора и реализации проектов, соответствующих определенным требованиям, в установленные сроки.

Школьное инициативное бюджетирование охватывает все этапы работы над проектом, который представляет собой метод решения проблем, включающий в себя определение желаемого результата и действия по его достижению – от возникновения идеи до ее воплощения.

Жизненный цикл школьного инициативного бюджетирования как практического проекта состоит из следующих этапов:

1. Определение проблемы – проблематизация.
2. Поиск решения проблемы – проектирование решения.
3. Планирование достижения желаемого результата.
4. Практическая реализация проекта.
5. Завершение проекта.
6. Эксплуатация объекта.

В рамках школьного инициативного бюджетирования реализуются проекты, предложенные учащимися, родителями, но не администрацией школы, органами местного самоуправления или государственной власти. Эти проекты направлены на решение конкретных проблем в школьной среде. Выбор проектов, которые будут реализованы за счет бюджетных средств, осуществляется непосредственно учащимися образовательных организаций путем общешкольного голосования.

В России проект школьного инициативного бюджетирования был впервые реализован в 2017 году, но его активное внедрение началось в 2019 году под руководством Научно-исследовательского финансового института



Министерства финансов Российской Федерации (НИФИ Минфина России). В настоящее время к реализации школьного инициативного бюджетирования присоединились 19 субъектов федерации.

В 2023 году в Республике Крым стартовал проект, который предполагает активное участие школьников в формировании бюджета. Это стало возможным благодаря изменениям, внесенным в постановление Совета министров Республики Крым от 16 октября 2020 года № 658 «О некоторых вопросах реализации инициативного бюджетирования на территории Республики Крым».

Изменения, внесенные 10 марта 2023 года, определили порядок рассмотрения проектов, проведения конкурсного отбора и критерии оценки проектов школьного инициативного бюджетирования на уровне Республики Крым.

Процесс подготовки к республиканскому конкурсу проектов школьного инициативного бюджетирования начался с принятием Приказа Министерства Финансов Республики Крым от 24 марта 2023 года № 47 [7].

Первой особенностью практики ШКИБ в Республике Крым является условие, при котором к конкурсному отбору не допускаются проекты, направленные на проведение текущего и капитального ремонта административно-хозяйственных помещений общеобразовательных организаций, содержание персонала общеобразовательных организаций и коммерческую деятельность.

В разработке и формировании проектов принимали участие обучающиеся 8–11 классов общеобразовательных организаций, совет обучающихся, совет родителей и представительные органы обучающихся общеобразовательных организаций, физические и юридические лица, а также волонтеры.

Второй особенностью является то, что на конкурсный отбор от одной школы может быть представлен только один проект, который отбирается на основе общешкольного голосования.

Третьей особенностью является специально разработанная типология проектов в Республике Крым. Проекты школьного инициативного бюджетирования позволяют модерни-

зировать инфраструктуру общеобразовательной организации и улучшить школьную территорию. Типология проектов включает библиотеки; театры; музеи; зоны отдыха, столовые (за исключением пищеблоков); балетные, художественные и музыкальные классы; актовые залы, «Центры школьного инициативного бюджетирования», оснащение спортивных команд; радио-, медиа- и киностудии; редакции периодических изданий общеобразовательной организации; организацию хранения личных вещей; другие проекты по улучшению территории и инфраструктуры общеобразовательной организации (за исключением проектов, реализуемых в рамках федеральных проектов «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» и «Социальные лифты для каждого» национального проекта «Образование» («Движение первых»), федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образования» («Точка роста») федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» национального проекта «Образование» («ЮНАРМИЯ»).

Четвертая особенность – отбор конкурсных заявок проводится Министерством финансов Республики Крым совместно с Центром изучения гражданских инициатив.

Пятая особенность – максимальная сумма субсидии из бюджета Республики Крым на поддержку одного школьного проекта составляет 350 тысяч рублей. Дополнительные средства для реализации проекта в денежной или неденежной форме могут быть предоставлены спонсорскими организациями или гражданами. Предоставление этих взносов должно быть подтверждено соответствующими гарантийными письмами или договорами.

В рамках проекта ШКИБ за период с 2023 по 2024 год учащиеся всех четырнадцати муниципальных районов Республики Крым приняли активное участие в проекте. Всего на конкурсный отбор в Республике Крым было представлено 1501 проект, из которых 417 стали победителями. В голосовании приняли участие 32 800 учащихся 8–11 классов. Охват школ от общего числа школ Республики Крым составил 65 %. В пятерку самых активных школ по ко-



личеству поданных заявок на конкурс вошли школы из Сакского, Бахчисарайского, Нижнегорского, Симферопольского и Раздольненского районов [9].

Одним из важных аспектов социального эффекта школьного инициативного бюджетирования является число участников образовательных учреждений, вовлеченных в процесс голосования по отбору школьного проекта. Это способствует повышению удовлетворенности учащихся качеством условий, включая инфраструктуру образования, характер взаимодействия учащихся, педагогических работников, родителей школьников и администрации образовательных организаций.

Появление устойчивых форм самоорганизации школьных сообществ является одной из приоритетных задач школьного инициативного бюджетирования в Республике Крым.

За два года практики ШКИБ наиболее популярными проектами Республики Крым были: улучшение территории и инфраструктуры общеобразовательных организаций – 140 проектов; зоны отдыха – 81 проект; школьные музеи – 55 проектов; радио- и киностудии – 46 проектов; библиотеки – 32 проекта; театры – 20 проектов; столовые (за исключением пищеблоков) – 19 проектов; оснащение спортивных команд – 14 проектов; организация хранения личных вещей – 4 проекта; балетные, художественные и музыкальные классы – 4 проекта; редакции периодических изданий – 2 проекта [9].

Общая стоимость реализации проектов составила 143,4 миллиона рублей, субсидия из бюджета Республики Крым – 131,1 миллиона рублей. Средняя стоимость одного проекта – 336 тысяч рублей.

Активное участие школьников в бюджетном процессе в школе может способствовать формированию у них позиции ответственного члена школьного сообщества, развитию чувства хозяина и укреплению дисциплины и порядка. Это происходит за счет внедрения норм сотрудничества между детьми и взрослыми в реализацию проектных инициатив и поддержание их результатов.

Кроме того, активное участие школьников в бюджетном процессе может повысить их учебную мотивацию и заинтересованность в улучшении условий обучения через реализацию собственных проектов. Это проявляется в показателях, которые отражают преимущества для образовательной организации. Среди них – привлечение нематериального вклада в проект, более бережное использование школьного имущества и оборудования, а также решение актуальных вопросов обеспечения комфортности образовательной среды.

Участие школьников в инициировании, реализации и контроле проектов школьного инициативного бюджетирования позволяет определить приоритетные проекты для финансирования, обеспечить прозрачность бюджетных решений, сэкономить бюджетные средства, контролировать подрядчиков, увеличить налоговые поступления и получить другие преимущества.

Выводы. Анализ жизненного цикла проектов школьного инициативного бюджетирования и особенности реализации в Республике Крым предоставляет возможность оценить педагогические эффекты данного подхода. Эти эффекты охватывают разнообразные аспекты, оказывающие влияние на развитие и становление личности учащихся, а также на атмосферу и динамику в школьном сообществе.

Одним из ключевых результатов является воспитание «ответственного гражданина». Это предполагает изменение отношения субъектов образовательного процесса к школе и формирование чувства ответственности за место своего обучения или работы. Еще одним важным аспектом является преодоление «жизненных настроений». Вовлечение коллективных органов управления в привлечение внебюджетного финансирования и участие субъектов образовательного процесса в выдвижении проектных инициатив способствует формированию активной позиции и ответственности за развитие школы. Снижение конфликтности и повышение уровня психологического комфорта в школе достигается через внедрение процедур согласования идей и мнений по рас-



ходованию части бюджета. Это становится одним из способов профилактики недовольства школьными условиями со стороны учащихся и их родителей. Улучшение индивидуального и субъективного самочувствия членов школьного сообщества проявляется в уровне удовлетворенности школьников и родителей от посещения школы, созданных условий для учебы, желания учиться и участвовать в общественной значимой жизни школы. Это также способствует снижению стресса и конфликтности в школьном сообществе.

Появление устойчивых форм самоорганизации школьных сообществ является еще одним важным результатом инициативного бюджетирования. Оно способствует созданию новых связей и формированию навыков продуктивного взаимодействия между школьниками и педагогами на основе публичного общения и совместного решения общих вопросов.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается важность и актуальность использования школьного инициативного бюджетирования как инновационного инструмента, который активно внедряется в России для вовлечения школьников в процесс принятия бюджетных решений. В исследовании анализируются специфика применения школьного инициативного бюджетирования в Республике Крым за 2 года практики. Рассматриваются итоги конкурсного отбора двух лет и проводится классификация по видам.

Ключевые слова: школьное инициативное бюджетирование, проектная деятельность, финансовая грамотность, инфраструктурные проекты, механизмы организации школьного инициативного бюджетирования.

SUMMARY

The article examines the importance and relevance of using school initiative budgeting as an innovative tool that is being actively implemented in Russia to involve schoolchildren in the budget decision-making process. The study analyzes the specifics of the use of school initiative budgeting in the Republic of Crimea for 2 years of practice. The results of the competitive selection of two years are considered and classification by type is carried out.

Key words: school initiative budgeting, project activities, financial literacy, infrastructure projects, mechanisms for organizing school initiative budgeting

ЛИТЕРАТУРА

1. Вагин В. В. [и др.]. Школьное инициативное бюджетирование в общеобразовательных организациях Российской Федерации: учеб.-метод. пособие. М.: ООО «Сам Полиграфист», 2021. 52 с.

2. Куприянов Б. В. Диагностика школьной вовлеченности обучающихся – участников практик инициативного бюджетирования // Интеграция образования. 2023. Т. 27. № 1. С. 119–130.

3. Куприянов Б. В. [и др.]. Региональная история одной социально-педагогической инновации (школьное инициативное бюджетирование в Ханты-Мансийском автономном округе – ЮГРЕ) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28. № 3. С. 177–183.

4. Филиппова Н. М., Кураколов М. В. Основные подходы к разработке моделей школьного инициативного бюджетирования в условиях системы образования России // Проблемы современного образования. 2020. № 4.

5. Шедина С. В., Терешина Н. С. Традиционное и интерактивное обучение: особенности применения методов в учебном процессе // Эпоха науки. 2022. № 32. С. 342–347.

6. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012.

7. Об организации проведения конкурсного отбора проектов ИБ, основанных на инициативах обучающихся в муниципальных образовательных организациях: приказ МФ РК от 24.03.2023 г. № 47.

8. О внесении изменений в приказ МФ РК от 21.03.2023г. № 47: приказ МФ РК от 18.09.2023 г. № 47.

9. Открытый бюджет Республики, ШКИБ, итоги [Электронный ресурс]. URL: <https://shkib.budget.rk.ifinmon.ru/itogi>.



О. А. Милькевич

УДК 37.035.3+37.017+37.018+316.4

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Актуальность рассмотрения нормативно-правового обеспечения трудового воспитания обусловлена направленностью государственной образовательной политики на воспитание подрастающего поколения в контексте идеи сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Недостаточно сформированная у подрастающего поколения ценность достойного труда на фоне возрастающего спроса со стороны государства и общества на формирование в системе образования личности выпускника, способного и готового к реализации собственного потенциала в различных видах деятельности (в том числе и трудовой) подчеркивает значимость изучения нормативных и организационных оснований трудового воспитания. В рамках долгосрочной стратегии развития страны сформулирован запрос на подготовку выпускников общего и профессионального образования, способных обеспечить ее технологический и научный суверенитет.

Цель исследования – изучение и характеристика нормативно-правового обеспечения трудового воспитания обучающихся в системе образования, организационных возможностей формирования ценности достойного труда у подрастающего поколения.

Методы исследования: анализ нормативно-правовых и программных документов, обобщение и систематизация.

Исследование выполнено ФГБНУ Институт изучения детства, семьи и воспитания в

2024 году в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00069-24-03 по теме «Разработка модели трудового воспитания обучающихся и технологии ее реализации в системе образования в целях позитивной социализации обучающихся» 1023120800019-5-5.3.1.

Результаты проведенного исследования позволили выявить ряд проблем трудового воспитания, представленных в ранее опубликованных работах [3; 4]. Практическая значимость заключается в возможности образовательных организаций организовать трудовое воспитание обучающихся как системный и последовательный процесс с учетом существующих нормативно закреплённых требований и имеющихся возможностей.

Изложение основного материала. Обращение к научным публикациям (В. А. Громова, Д. С. Кушанова, О. А. Милькевич, В. В. Пахарь, О. В. Фетисова и др.), посвященным вопросам нормативно-правового обеспечения трудового воспитания обучающихся и реализации права ребенка на труд, позволяет сформулировать следующее.

Реализация права на труд является неотъемлемым правом каждого ребенка и ответственностью государства, стремящегося реализовать комплекс мероприятий по обеспечению условий труда несовершеннолетних среди иных мер защиты их прав и гарантий. Исследователи подчеркивают необходимость урегулирования вопросов трудовой занятости несовершеннолетних в связи с распространенной практикой недобросовестных действий работодателей, использующих труд детей. Одновременно авторы подчеркивают необходимость информирования и просвещения обучающихся по вопросам трудового законодательства.

Анализ нормативно-правового обеспечения трудового воспитания обучающихся различных уровней образования позволяет выделить несколько групп нормативных и программных документов.

К первой группе (задающие содержательно-смысловой компонент) относятся следующие документы и их ведущие положения в контексте решения задач трудового воспитания.



Федеральные законы № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [16] и № 479-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» задают общую направленность образования на решение вопросов трудового воспитания [17]. Ст. 28 при характеристике компетенции, прав, обязанностей и ответственности образовательной организации предусматривает «содействие добровольческой (волонтерской) деятельности обучающихся, их участие в общественно полезном труде». Ст. 34 закрепляет право обучающихся на участие в общественных объединениях, создание студенческих отрядов, реализующих, помимо прочего, мероприятия, связанные с общественно-полезным трудом, организацией временной трудовой занятости тех, кто изъявил «желание в свободное от учебы время работать в различных отраслях экономики»; ч. 4 предусматривает «привлечение обучающихся к труду, не предусмотренному образовательной программой в соответствии с требованиями трудового законодательства»; ст. 43. к ответственности и обязанностям обучающихся относит следующее «с учетом возрастных и психофизических особенностей участвовать в общественно-полезном труде, предусмотренном образовательной программой и направленном на формирование у обучающихся трудолюбия и базовых трудовых навыков, чувства причастности и уважения к результатам труда».

Социальный заказ к системе образования (отражен в нормативных и программных документах, представленных ранее; в контексте трудового воспитания речь идет о формировании ценности достойного труда, отраженной в Указе Президента РФ от 09.11.2022 № 809 [15]) является ключевым основанием, определяющим цель трудового воспитания и его задачи на каждом уровне образования.

В «Методических рекомендациях для общеобразовательных организаций в части определения видов трудовой деятельности, обучающихся в рамках образовательной деятельности с учетом возрастных и психофизиологических особенностей обучающихся» [7] опре-

делены следующие виды труда: учебный, общественно полезный и производительный.

Федеральные рабочие программы воспитания в составе федеральных образовательных программ для начального, основного, среднего общего образования [9; 10; 11], примерная рабочая программа воспитания для организаций среднего профессионального образования [12] определяют трудовое и профессионально-трудовое воспитание как значимое наравне с другими видами воспитания в развитии личности, а также целевые ориентиры результатов трудового воспитания.

К нормативно-правовым документам второй группы (задающей организационный компонент) и их ключевым положениям с позиции трудового воспитания относятся следующие.

Понимание сущности добровольческой (волонтерской) деятельности как вида общественно полезного труда детей и молодежи, предполагающего «безвозмездное выполнение работ и (или) оказания услуг в целях, указанных в п. 1 ст. 2» ФЗ-№ 135 «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)» [18].

Трудовой кодекс Российской Федерации определяет возраст, с которого допускается заключение трудового договора (ст. 63), и вводит ограничения на занятость в условиях трудовой деятельности, способных нанести вред здоровью несовершеннолетних (ст. 63, 265) [13].

Пункт 2.10.4. СП 2.4.3648-20 содержит требование о недопущении привлечения детей «к работам с вредными или опасными условиями труда, при выполнении которых запрещается применение труда лиц моложе 18 лет, а также к уборке туалетов, душевых, умывальных, мытью окон и светильников, уборке снега с крыш, выполнению ремонтно-строительных и отделочных работ, подъему и переносу тяжестей» [8].

В контексте вовлечения обучающихся в волонтерскую, социальную и проектную деятельность различной целевой направленности значимыми являются возможности, предоставляемые национальными проектами «Образование», «Культура». С 2025 года Указом Президента Российской Федерации от 07.05.2024 г.



№ 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [14] утверждены национальные проекты «Молодежь и дети», «Семья», «Экологическое благополучие» и др. Субъектами трудового воспитания могут выступать Общероссийское общественно-государственное движение детей и молодежи «Движение Первых», Федеральное агентство по делам молодежи (Росмолодежь), Российский детско-юношеский центр. Возможности включения в социально значимую деятельность предоставляют платформы «МЫВМЕСТЕ», «ДОБРО.РФ», «Россия – страна возможностей», «Моя страна – моя Россия».

В рамках комплексного исследования трудового воспитания был проведен опрос педагогических работников, в том числе: 8850 педагогов дошкольного образования и 4913 заместителей директоров общеобразовательных учреждений (более подробно результаты данного опроса представлены в ранее опубликованной работе [4]. Один из блоков опроса включал изучение информированности педагогических субъектов об изменениях по вопросам трудового воспитания в законодательных документах и последующем изменении локальных документов образовательных организаций.

Результаты опроса по изучаемому аспекту:

– преимущественное большинство респондентов (86,7 % педагогов дошкольных образовательных организаций и 84,7 % заместителей директоров школ) информированы об изменениях в ФЗ «Об образовании в РФ» по вопросам трудового воспитания;

– значительная часть респондентов (39 % педагогов дошкольных образовательных организаций и 41 % заместителей директоров школ) ответили, что в локальные документы образовательных организаций были внесены соответствующие изменения;

– незначительная часть респондентов (5,1 % педагогов дошкольных образовательных организаций и 18,1 % заместителей директоров школ) отметили наличие в образовательных организациях программных и методических материалов по трудовому воспитанию обучаю-

щихся, реализации в образовательных организациях программ дополнительного образования в области трудового воспитания (4,8 % педагогов дошкольных образовательных организаций) и программ внеурочной деятельности (42 % заместителей директоров общеобразовательных школ).

Приведенные результаты опроса свидетельствуют о необходимости продолжения работы образовательных организаций по приведению в соответствие локальных, программных документов и методических материалов действующим нормативно-правовым основаниям.

Представленные нормативно-правовые основы организации трудового воспитания обучающихся создают широкие возможности по реализации права каждого ребенка на труд и включение в разнообразные виды трудовой деятельности. Однако остаются вопросы, связанные с правовым положением несовершеннолетнего и ответственностью взрослого субъекта трудового воспитания при организации отдельных видов труда детей. Так, привлечение к добровольческой (волонтерской) деятельности детей дошкольного, младшего школьного возраста вызывает вопросы, связанные с добровольностью выбора и ответственностью взрослого (кто именно несет ответственность за ребенка при его участии в подобной деятельности – воспитатель/учитель или родитель). Если подобная деятельность организована в рамках воспитательной работы или внеурочной деятельности, очевидна ответственность педагогического работника за сохранность жизни, здоровья обучающегося, его привлечение к допустимым видам труда и в допустимых условиях. Но в этом случае подобные виды деятельности должны быть отражены в рабочей программе воспитания в структуре образовательной программы, родители (законные представители) должны быть ознакомлены и выразить свое согласие. Привлечение детей подросткового и юношеского возраста к волонтерской деятельности может быть организовано в рамках общественных объединений, участия в общественных движениях всероссийского (на-



пример, «Движение первых») и регионально-го уровней или в рамках акций, проводимых по инициативе представителей муниципальной власти, предприятий конкретного муниципального образования, частных лиц. Каждая из обозначенных ситуаций требует своего детального изучения с позиции норм права с целью уточнения механизма взаимодействия между образовательными организациями и подобными социальными субъектами, урегулирования вопросов ответственности за сохранность жизни и здоровья, соответствия условий труда несовершеннолетних нормативным требованиям.

Отдельной проблемой выступает трудовая занятость несовершеннолетних (с 14 лет). Распространенные практики организации трудовой занятости несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении, отражают не просто разнообразие форм занятости, но и отработанные механизмы регулирования правовых отношений между различными субъектами (несовершеннолетний как работник, работодатель, социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних или образовательная организация как инициатор организации подобной трудовой занятости, Комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав как субъект контроля за реализацией законодательства в вопросах профилактики правонарушений и безнадзорности несовершеннолетних, муниципалитет как гарант организации трудовой занятости и др.). Среди таких практик представлены отряды мэра, трудовые (молодежные) отряды, летний трудовой лагерь, трудовые объединения и др. Организация трудовой занятости остальных несовершеннолетних остается «зоной риска», где возможно нарушение всех обозначенных ранее прав и гарантий в отношении несовершеннолетнего.

Выводы. Нормативно-правовое обеспечение трудового воспитания охватывает совокупность нормативных и программных документов, взаимосвязанных между собой и отражающих социальный заказ к системе образования в контексте решения задачи формирования ценности достойного труда у подрастающего поколения.

Нормативно-правовые документы подчеркивают значимость признания права обучающихся на труд и необходимость формирования трудолюбия, базовых трудовых навыков, чувства причастности и уважения к результатам труда; ответственность образовательных организаций за привлечение обучающихся к труду с учетом возрастных и психофизиологических особенностей обучающихся; обязанность обучающихся участвовать в общественно полезном труде.

Рассматриваемые документы задают содержательно-смысловой и организационно-управленческий компоненты трудового воспитания подрастающего поколения. Документы прямого действия (Федеральные законы, Трудовой кодекс Российской Федерации, Приказы Министерства просвещения Российской Федерации, Санитарные правила) отражают вопросы реализации права обучающихся на труд и задают основания разработки примерных рабочих программ воспитания для различных уровней образования с учетом требований федеральных образовательных программ и входящих в них федеральных рабочих программ воспитания. Документы опосредованного действия создают возможности для включения обучающихся в различные виды труда (Указы Президента РФ, определяющие национальные проекты, создание различных платформ, предлагающих реализацию социальных инициатив граждан, создание общественных объединений и др.).

Обозначенные группы документов расширяют перечень субъектов трудового воспитания (образовательные организации, общественные организации и движения, социальные партнеры), позволяя повысить результативность реализации задач трудового воспитания на различных уровнях образования. Одновременно обозначенные нормативно-правовые основания определяют особенности организации трудового воспитания в учреждениях общего, среднего профессионального образования.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты изучения и систематизации нормативно-правового



обеспечения трудового воспитания обучающихся в системе образования. Представленные выводы отражают комплексное видение изучаемой проблемы, не ограничивающееся только рассмотрением федеральных законов и программных документов. В статье охарактеризованы возможности вовлечения детей и молодежи в различные виды социальной активности, волонтерской деятельности, заложенных в деятельности общественных организаций, национальных проектах, деятельности федеральных агентств. Практическая значимость заключается в возможности организации трудового воспитания в образовательных организациях различных уровней с учетом широкого спектра организационных ресурсов и возможностей социальных субъектов, вовлеченных в решение актуальной задачи воспитания.

Ключевые слова: нормативно-правовое обеспечение, трудовое воспитание, общественно полезный труд, целевые ориентиры результатов трудового воспитания.

SUMMARY

The article presents the results of the study and systematization of the regulatory framework for labor education of students in the education system. The presented conclusions reflect a comprehensive vision of the problem under study, not limited to consideration of federal laws and program documents. The article describes the possibilities of involving children and young people in various types of social activity, volunteer activities embedded in the activities of public organizations, national projects, and federal agencies. The practical significance lies in the possibility of organizing labor education in educational organizations of various levels, taking into account a wide range of organizational resources and capabilities of social entities involved in solving the urgent task of education.

Key words: regulatory and legal support, labor education, socially useful work, target guidelines for the results of labor education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Громова В. А. Право на труд ребенка и защиту его от всех форм эксплуатации // Историческая память и духовный опыт формирования

российской государственности (к 800-летию Святого Благоверного князя Александра Невского): сб. трудов IV Международ. науч.-практ. конф. (Кострома, 17–18 сентября 2021 г.). Кострома: Костромск. гос. ун-т, 2021. С. 90–93.

2. Кушанова Д. С. Особенности трудового права несовершеннолетних в России и ряде зарубежных стран // Безопасность жизнедеятельности. 2020. № 5 (233). С. 14–18.

3. Милькевич О. А. Модель трудового воспитания обучающихся в контексте требований федеральных рабочих программ воспитания // Проблемы современного педагогического образования. 2024. 85 (1). С. 237–240.

4. Милькевич О. А. Особенности трудового воспитания обучающихся в современных социальной и образовательной средах // Science for Education Today. 2024. Т. 14. № 5. С. 7–26.

5. Милькевич О. А. Формирование традиционных духовно-нравственных ценностей личности: проблемный анализ // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 2 (62). С. 31–37.

6. Пахарь В. В. Нормативно-законодательные основы трудового воспитания обучающихся в современном образовательном процессе // Актуальные проблемы экономической деятельности и образования в современных условиях: сб. науч. трудов XII Международ. науч.-практ. конф., посвящ. 110-летию РЭУ им. Г. В. Плеханова (Оренбург, 17 февраля 2017 г.). Оренбург: ООО «Научно-инновационный центр», 2017. С. 51–56.

7. О размещении методических рекомендаций на сайте (вместе с «Методическими рекомендациями для общеобразовательных организаций в части определения видов трудовой деятельности обучающихся в рамках образовательной деятельности с учетом возрастных и психофизиологических особенностей обучающихся»): письмо Минобрнауки России от 30.03.2017 № 08-621 [Электронный ресурс]. URL: <https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minobrnauki-Rossii-ot-30.03.2017-N-08-621/?ysclid=m4qx1zw8mp1939839>.

8. Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и



обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи»: постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28 сентября 2020 г. № 28 [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/75093644/?ysclid=m4qxoeueip318522200>.

9. Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 370 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/407288976/>.

10. Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 371 [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/407384432/?ysclid=m4qx5r0o3w220666633>.

11. Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372 [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/407384408/?ysclid=m4qx77xjgr97955946>.

12. Примерная рабочая программа воспитания для образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования (проект) [Электронный ресурс]. URL: <https://xn--80adrabb4aegksdjbfak0u.xn--p1ai/upload/medialibrary/8a1/rgb5d4x14mkuf36010ukhw52whcmouw1.pdf?ysclid=m4qxek1z1q340489882>.

13. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 08.08.2024, с изм. от 22.11.2024) [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/12125268/?ysclid=m4qx10s7t2483034834>.

14. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года: указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 г. № 309 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408892634/?ysclid=m4qxmpghte204929276>.

15. Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравствен-

ных ценностей: указ Президента Российской Федерации от 09.11.2023 № 809 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/?ysclid=m4qxbarzd2618969449>.

16. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон № 273 [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70291362/?ysclid=m4qx8mv44o735005010>.

17. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: федеральный закон от 04.08.2023 № 479-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/407484255/?ysclid=m4qxg1jj9d342949977>.

18. О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве): федеральный закон от 11.08.1995 г. № 135-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/104232/?ysclid=m4qxjd7y59638914091>.

19. Фетисова О. В. Конвенция ООН о правах ребенка и реализация права несовершеннолетних детей на труд в законодательстве Российской Федерации // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2010. № 4 (80). С. 47–51.





А. Б. Афанасьева

УДК:378.2

АРТ-ПЕДАГОГИКА И АРТ-ТЕХНОЛОГИИ: ПУТИ СТАНОВЛЕНИЯ, СПЕЦИФИКА, ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ

Введение. В современном мире в условиях динамично меняющейся социокультурной ситуации актуализируется необходимость постоянного личностного и профессионального развития личности. В нашу жизнь все в большей мере внедряются современные технологии, агрессивно навязываются «ценности» западного общества, что зачастую деформирует внутренний мир человека, особенно детей и молодежи. Сформировать защитные механизмы восприятия, разграничения добра и зла, красивого и безобразного помогает человеку освоение различных областей культуры, в истинном ее понимании – культуры, возвышающей сознание.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Совершенствованию духовного и творческого потенциала личности способствует союз искусства и образования. Таким союзом является одно из новых, актуальных направлений в образовательном процессе – арт-педагогика.

Цель статьи – раскрыть специфику арт-педагогика, обобщить сведения о ней, пути ее становления, особенности свойственных ей арт-технологий, их разновидностей, а также осветить авторский опыт их применения в учебном процессе среди детей (школьников) и молодежи (студентов).

Изложение основного материала статьи. Обобщим информацию о термине «арт-педагогика». Его этимология восходит к английскому *art*. Однако в английском языке *art* означает визуальное искусство (прежде всего, жи-

вопись, а также графика, скульптура). В русском же языке *арт* трактуется как в целом «искусство». Исходя из этого, можно было бы рассматривать термин «арт-педагогика» как аналогичный русскоязычному термину «педагогика искусства». Однако в понимании данных терминов нет такой прямолинейности. В наши дни «термин «арт-педагогика» распространен гораздо шире, чем «педагогика искусства». Более широкое его употребление, на наш взгляд, связано с англоязычной основой термина «арт-педагогика» (что свойственно современной тенденции англоязычных заимствований в науке и коммуникации в обществе), краткостью («арт» вместо слов «искусство», «художественный»), звуковой броскостью и широким кругом современных ассоциаций слова «арт» (от традиционных «артист», «артистизм», к сравнительно новым: соц-арт, поп-арт, оп-арт, арт-рок; арт-группа, арт-объект, арт-пространство, арт-каталог, арт-менеджер, арт-директор и др.)» [2, с. 283].

В педагогической традиции сложилось понимание термина «педагогика искусства» как относящегося к художественному образованию, в широком смысле слова «художественное», вбирающего в себя разные виды «художеств», то есть разных видов искусства. Причем такая «педагогика художественного образования» обычно рассматривается с монодальной позиции, в отношении освоения ребенком (личностью) какого-либо вида искусства: музыкального (музыкальное образование), изобразительного, литературного, хореографического, театрального искусства и др. Ребенок осваивает эти виды искусства институционально в общеобразовательной школе или во внеурочной деятельности и системе дополнительного образования» [3, с. 44]: в художественной или музыкальной школе, студии, школе искусств, театральном или хореографическом кружке или студии и др.

Внутри художественного образования, формирующегося издавна (еще с древности возникали способы и приемы обучения, передачи владения каким-либо видом искусства), складывались специфические методы освоения искусства, технологии обучения. Но сам тер-



мин «арт-педагогика» возник на грани XX–XXI веков внутри арт-терапии, объединяющей искусство и психокоррекцию (точнее: искусство, психологию, медицину). В конце XX века эти 2 понятия в науке были впервые отделены Ю. С. Шевченко и А. В. Крепицей, а в 2001 году под руководством Е. А. Медведевой был издан первый учебник по арт-педагогике (однако авторы еще рассматривали арт-терапию как направление психотерапии и коррекционной педагогики, объединяя в синкретичное целое арт-терапию и арт-педагогику). Многие ученые применяют понятия *арт-педагогика* и *арт-терапия* как синонимы (М. Ю. Алексеева, И. В. Давыдова, А. В. Гришина, Л. Д. Назарова и др.), используя арт-педагогические методы и приемы в решении терапевтических, психокоррекционных задач. Думается, эти явления нельзя отождествлять, хотя их взаимосвязь несомненна.

Арт-педагогика отличается от арт-терапии двумя основными качествами: во-первых, направленностью на педагогические задачи развития человека, при этом психокорректирующая функция является в ней вспомогательной (тогда как в арт-терапии она главная). Во-вторых, арт-педагогика нацелена не на особых детей (в целом людей, не только детей, но и взрослых), имеющих какие-то нарушения (неврологические и др.), а на всех участников образовательного процесса, независимо от их физического и психологического состояния (поэтому арт-терапия применяется, прежде всего, в специальном образовании, а арт-педагогика – в общеобразовательной школе). Арт-педагогика шире, она вбирает в себя арт-терапевтическое воздействие, но направлена на более объемный круг задач и широкую аудиторию.

От художественного же образования и педагогики искусства арт-педагогика отличается тем, что она направлена на всех детей, независимо от их уровня художественных способностей, и нацелена не на получение художественно ценного результата (который презентуется обычно в итоге этапа обучения в концертной или выставочной деятельности), а на процесс познания внешнего и своего внутреннего мира, самореализации и самовыражения.



Рис. 1. Взаимодействие арт-педагогики, педагогики искусства и арт-терапии

Таким образом, исследовательское поле арт-педагогики находится на пересечении полей арт-терапии и педагогики искусства, подобно сцеплению множеств (в теории множеств в математической науке), связано с ними, но имеет свою специфику. Визуально представим это на рисунке 1.

Можно утверждать, что с конца XX века арт-педагогика стала развиваться как самостоятельное направление. Как новое явление термин «арт-педагогика» еще не имеет устоявшегося определения в педагогической науке. Автор солидаризируется с Н. Ю. Сергеевой, давшей одно из первых определений (2008 г.): «арт-педагогика – современное, формирующееся практико ориентированное направление педагогической науки, изучающее природу, закономерности, принципы, механизмы привлечения искусства и художественной деятельности для решения профессиональных педагогических задач» [11, с. 27]. Но, на наш взгляд, смысловое поле арт-педагогики шире.

Автор (А. Б. Афанасьева) в ряде работ предлагает более развернутое определение: «арт-педагогика – это направление педагогики, в котором, прежде всего, решаются задачи обучения, воспитания и развития личности в пространстве культуры с использованием разнообразных средств искусства, с пробуждением творческого потенциала обучающихся и вовлечением их в художественную деятельность, способствующую более глубокому познанию и осознанию явлений, фактов, текстов культуры во взаимодействии (диалоге) ее элементов,



а также пониманию окружающего и собственного внутреннего мира в самовыражении средствами искусства в творческом продукте» [2, с. 284].

Также автор предлагает выделить в арт-педагогике три направления: мономодальное, интермодальное, полимодальное. Эти же направления существуют в педагогике искусства и арт-терапии.

Движение от мономодальности к полимодальности в них отражает процессы развития в русле тенденций к интеграции, свойственных системе образования конца XX века и далее. Так, еще в 1970-е годы в концепции музыкально-эстетического воспитания Д. Б. Кабалевского была намечена идея межпредметных связей, реализованная в его «Программе» в ряде уроков музыки на уровне переключки материалов уроков музыки с уроками литературы и изобразительного искусства. Например, в 3 классе: прослушивание арии Сусанина из оперы «Жизнь за царя» М. И. Глинки на уроках музыки и чтение думы «Иван Сусанин» К. Ф. Рылеева на уроке литературы; подобное же и с песней «Дубинушка»), также на уровне тематики и содержания ряда разделов, что ярко проявилось в программе 5 класса. Здесь тема первого полугодия «Музыка и литература» реализуется в первой четверти, названной «Что стало бы с музыкой, если бы не было литературы» и во второй четверти «Что стало бы с литературой, если бы не было музыки». А тема второго полугодия «Музыка и изобразительное искусство» раскрывается в третьей четверти, названной «Можем ли мы увидеть музыку», и в четвертой четверти – «Можем ли мы услышать живопись» [10].

Поиск межпредметных связей – это лишь первая ступень принципа интеграции. Позже в 1990-е годы возникли и развились полихудожественные концепции преподавания детям изобразительного искусства (Б. П. Юсов), литературы (В. Г. Маранцман), продолженные их последователями (М. П. Воюшина, Е. А. Заплатина, Е. П. Кабкова, В. А. Лубенко, Е. К. Маранцман, А. А. Мелик-Пашаев, Б. М. Неменский, Л. Г. Савенкова и др.).

Именно с 1990-х годов «педагогика искусства» стала развиваться как интегративное направление в русле полихудожественного подхода, а термин «педагогика искусства» вошел в научный обиход. В XXI веке в России появился даже журнал «Педагогика искусства», издаваемый с 2006 г. НИИ художественного образования РАО. Идеи взаимодействия произведений искусства в общеобразовательной школе стали активнее всего развиваться на уроках музыки, что проявилось на страницах созданных учебников музыки различных УМК: «Школа России» и «Перспектива» Е. Д. Критской, Г. П. Сергеевой, Т. С. Шмагиной; «Начальная школа XXI века» и «Школа 2100» В. О. Усачевой и Л. В. Школяр; «Ритм» Т. Н. Кичак, В. В. Алеева, Т. И. Науменко; «Планета знаний» Т. И. Баклановой, УМК «Диалог» А. Б. Афанасьевой, В. А. Шекалова, О. Е. Каминой и др.

Таким образом, можно утверждать, что, возникнув внутри художественного образования мономодальных видов (музыкальное, художественно-изобразительное, литературное образование), «педагогика искусства» как педагогическое направление, начиная с рубежа XX–XXI веков, устремилась к полимодальности, отражая интеграционные процессы в педагогике этого периода. В недрах «педагогики искусства» зарождались полихудожественный, культуротворческий, культурологический, междисциплинарный, метаметодический, интегративный подходы (то есть подходы, основанные на взаимодействии разных искусств и наук: педагогики, психологии, методик различных дисциплин, разных ветвей искусствоведения, культурологии и т. д.). Кроме того, зарождались приемы, методы, способы включения искусства в образовательный процесс (школы или вуза), т. е. зарождались собственно арт-педагогика и свойственные ей арт-технологии.

Арт-педагогика складывается как междисциплинарное явление, она направлена на включение искусства в широкий образовательный контекст, в уроки (или занятия во внеурочной деятельности и системе дополнительного образования), не только связанные с искусством,



но и с изучением наук (в большей мере гуманитарных: родного или иностранного языка, истории, географии, но возможно и естественно-математических наук). Получив самостоятельное развитие, арт-педагогика в XXI веке может применяться широко, однако это требует профессиональной подготовки педагога, его желания, мотивации осваивать новое направление и новые технологии.

По определению Т. А. Барышевой, «арт-технологии – система действий, операций, методов, содержанием которых является язык и закономерности искусства, направленные на развитие личности и дающие возможность контактировать с глубинными аспектами духовной жизни, с внутренней реальностью» [13, с. 15]. Данное определение имеет психологическую окраску.

Автор данной статьи сформулировал определение в большей мере педагогической направленности: «арт-технологии – это система действий, способов обучения, применяемых педагогом для решения разнообразных учебно-воспитательных задач с привлечением произведений искусства, их содержания и средств выразительности (языка), а также художественно-творческой деятельности обучающихся» [2, с. 284].

Мономодальное направление арт-педагогика основывается на мономодальных арт-технологиях одного вида искусства (музыкального, изобразительного, хореографического и др.), который опирается преимущественно на один вид ощущений: слуховых, зрительных, тактильно-двигательных (проприоцептивных) и т. д. Хотя, несомненно, в восприятии художественной целостности произведения искусства возникает взаимодействие ощущений, что приводит к целостному восприятию. Приведу примеры мономодальных арт-технологий: в изобразительной деятельности – задание нарисовать «Фантастическое (несуществующее) животное» (с использованием комбинации частей разных животных); в литературной – технология «неоконченных предложений (а также неоконченных рассказов, сказок) с вариантами продолжения; в музыкальной деятельности – незаконченных музыкальных «мыслей»: фраз,

предложений, периодов, фрагментов, голосов в многоголосии» [4, с. 96]. Примером мономодальной арт-технологии на уроке литературы является сочинение синквейна по прочтению литературного произведения, что описано в статье А. О. Пирожковой как прием при работе над содержанием повести «Глаза Ночи» В. Бахревского [11, с. 69].

Однако ныне более востребованы интермодальное и полимодальное направления арт-педагогика. Они «связаны напрямую с взаимодействием различных ощущений в восприятии разных видов искусства, переплетающихся в методике занятия, включающего различные арт-технологии, творческую деятельность, методики разных дисциплин. Интермодальные и полимодальные арт-технологии являются полихудожественными». Автор ранее дал им следующее определение: «арт-педагогические полихудожественные технологии – это система действий и методов педагога, основанная на взаимодействии видов искусства, их художественных текстов (произведений), языков (элементов системы средств выразительности), на переносе представлений в восприятии и собственной художественной практике в целях эффективного развития обучающихся в образовательном процессе» [2, с. 284].

Интермодальная арт-технология обычно предполагает перенос представлений с одного искусства на другое (исходя из этимологии: *англ. интер* – меж, между), осуществляется взаимодействие между видами искусств, чаще между двумя видами. Такой «перевод» (перекодирование) языка одного вида искусства на язык другого (не обязательно искусства) осуществляется в арт-технологиях художественного моделирования. Рассмотрим некоторые виды моделирования, применяемые в процессе музыкальных занятий.

Наиболее часто встречается цветовое моделирование музыки (основываясь на цветовом тесте М. Люшера в более свободной его интерпретации) – это своего рода «перевод» восприятия музыкального произведения, его характера (настроения) на язык живописи – красок (ведь каждый цвет также имеет свой характер); оно воплощается в цветовом пятне



или в серии пятен, отражающих смену настроений в процессе развития музыки (так возникает цветовая композиция). Графическое моделирование музыки – перенос представлений о характере и направлении движения мелодических линий при восприятии музыкального произведения на язык графических линий (при обработке результатов работ диагностируется их направление, экспрессивность, интенсивность нажима). Пластическое моделирование музыки – «перевод» восприятия музыкального произведения (или звуковой импровизации) на язык пластики движений (его порой называют «пластическое интонирование»). Геометрическое моделирование музыки – перенос представлений о форме музыкального произведения на математический язык геометрических фигур (чаще простейших: круг, квадрат, треугольник, но возможны и более сложные), отображая в восприятии характера музыки свое представление о характере фигуры. Автор ввел в практику осязательно-фактурное моделирование – перенос представлений о регистрово-тембровом звучании музыки на тактильные ощущения фактуры разных тканей (шелк, ситец, бархат, капрон, шерсть и др.) (подробнее: [5, С. 36–38]).

Полиmodalная арт-технология предполагает взаимодействие между несколькими (обычно тремя и более) видами искусства (исходя из этимологии: *лат. поли* – много). Характерной полиmodalной арт-технологией является полихудожественная технология «Диалог искусств», в которой сопоставляются произведения разных видов искусства, чаще литературы, живописи и музыки (подробнее: [6]). Данная арт-технология востребована в методике разных школьных и вузовских дисциплин, изучающих музыкальное, литературное, изобразительное искусство и др. (однако нередко она реализуется как интерmodalная между двумя видами искусства, особенно часто между литературой и живописью). К полиmodalной арт-технологии можно отнести драматизацию музыкального произведения, при которой сочинение разыгрывается, как бы театрализуется (а театр представляет собой полихудожественный синтез) со сценарной разработкой,

порой даже с костюмированием (арт-технология «Зримая песня»).

Широкий круг арт-технологий представлен в статье Т.А. Барышевой, среди них «технологии художественной герменевтики (репликации, парафразы, иллюстрации), художественное моделирование (линео- и формограммы, цветограммы, пластикограммы, драматизация, метод сценарной разработки), ассоциация и ассоциирование, стилизация, художественные трансформации (перекодирование, гротеск, инверсия, бионика, технологии художественного воображения: деформация, гиперболизация и др.), художественное экспериментирование, эмоционально-экспрессивные технологии» [7, с. 125–128]).

Автор еще с 1990-х годов вводил арт-технологии, разрабатывал методику их применения в педагогической практике работы со школьниками и студентами: будущими учителями начальных классов (в РГПУ имени А. И. Герцена в различных курсах по художественно-эстетическому образованию), музыкантами (в ЛГУ имени А. С. Пушкина в дисциплинах по истории музыки и музыкальному воспитанию), со студентами-художниками и дизайнерами (в ЛГУ имени А. С. Пушкина и СПГУПТД). Особый интерес эти технологии вызвали у студентов-музыкантов и «начальников». Их применение позволяет студентам прочувствовать, «прожить» произведение искусства в собственной доступной деятельности, тем самым «присвоить» его, ввести в свое культурное поле. Освоение арт-технологий особенно важно для будущих педагогов, так как это способствует саморазвитию и «самосовершенствованию личности», формированию «общей и индивидуальной культуры, социальной зрелости, профессиональной мобильности» [9, с. 67].

Помимо бакалавриата в Институте детства РГПУ им. А. И. Герцена арт-педагогические технологии включены и развиваются в ряде дисциплин магистерских программ (директор программ – Т. А. Барышева) «Развитие креативности ребенка в полихудожественной среде» и «Развитие креативности ребенка в образовании». С 2021 г. в учебном плане бака-



лавриата профиля «Начальное образование» в РГПУ имени А. И. Герцена введен курс, в котором арт-технологии впервые звучат в названии дисциплины: «Арт-технологии в дополнительном образовании». В процессе освоения курса студенты приобретают опыт в области не только мономодальных арт-технологий (основанных на изобразительной, музыкальной, или театральной деятельности), но и интермодальных и полимодальных технологий, также они реализуют полученные знания и умения в ходе педагогических практик.

Для начальной школы учеными-методистами РГПУ им. А. И. Герцена созданы учебно-методические комплексы (УМК) «Диалог» (издан в 2013–2014 гг. издательством «Дрофа») и «Школа диалога» (издан частично в 2020-е годы издательством «Просвещение»), в которых в содержание учебников почти всех дисциплин входят арт-педагогические идеи, что нашло отражение в «Концепции» этих УМК [8]. Особенно активно арт-технологии реализуются на страницах учебников по музыке (авторы – А. Б. Афанасьева, В. А. Шекалов), литературному чтению (написанных под руководством М. П. Воюшиной), технологии (автор – А. Н. Мисюкевич).

Выводы. Арт-педагогика сложилась как самостоятельное направление в педагогической науке и практике на рубеже XX–XXI веков. В ней целенаправленно не ставятся задачи собственно художественного образования, как и не ставятся задачи коррекционной терапии (с которыми арт-педагогика связана «генетически»). Эти задачи здесь имеют вспомогательный характер и реализуются среди всех обучающихся, независимо от их уровня художественных способностей и состояния здоровья.

Специфика арт-педагогика – в изучении методов и внедрении в широкую практику произведений и средств искусства, а также художественной деятельности для решения общеобразовательных задач обучения и воспитания, что должно способствовать формированию основ культуры, более глубокому познанию и пониманию окружающего и собственного внутреннего мира, развитию культурного поля личности, ее творческого потенциала.

Применение арт-технологий, базирующихся на междисциплинарном взаимодействии, активизирует учебную деятельность, способствует созданию активной творческой атмосферы на занятии, формирует художественно-познавательный интерес личности, развивает ее креативность, социализацию, позволяет «прожить» произведение искусства, воспринять его через сердечный отклик и выразить свои переживания в творческом продукте, что в итоге имеет культуросозидающее значение в воспитании ребенка (или студента).

В целом, арт-педагогика и арт-технологии имеют широкие перспективы и требуют дальнейшего научного развития и внедрения в практику.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается специфика арт-педагогика как нового направления в науке, обобщаются сведения о ней, прослеживаются пути ее становления, описываются арт-технологии, предлагается их классификация по критерию модальности (мономодальное, интермодальное, полимодальное), освещается педагогический опыт, реализованный автором в ряде университетов Санкт-Петербурга со студентами и со школьниками в школах города.

Ключевые слова: арт-педагогика, педагогика искусства, арт-технологии, полихудожественные арт-технологии, полихудожественный подход.

SUMMARY

The article examines the specifics of art pedagogy as a new direction in science, summarizes information about it, traces the ways of its formation, describes art technologies, proposes their classification according to the criterion of modality (monomodal, intermodal, polymodal), highlights the pedagogical experience implemented by the author in a number of universities of St. Petersburg with students and schoolchildren in schools of the city.

Key words: art-pedagogy, pedagogy of art, art-technologies, poly-artistic art-technologies, poly-artistic approach.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании / Е. А. Медведева [и др.]. М.: Академия, 2001. 248 с.



2. Афанасьева А. Б. Арт-педагогические технологии как средство развития творческого потенциала личности // Россия – историко-культурные константы и перспективы развития детства. СПб., 2024. С. 283–286.
3. Афанасьева А. Б. Арт-педагогика: специфика и опыт реализации в Институте детства РГПУ им. А. И. Герцена // Герценовские чтения «Художественное образование ребенка: стратегии будущего». СПб.: изд. НИЦ АРТ, 2024. Т. 9, вып. 1. С. 43–50.
4. Афанасьева А. Б. Арт-технологии в диагностике и развитии креативности личности ребенка во внеурочной деятельности // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. Ульяновск: Зебра, 2016. С. 94–98.
5. Афанасьева А. Б., Шекалов В. А. Музыка. 1 класс: методическое пособие с поурочными разработками. М.: ООО «Дрофа», 2014. 290 с.
6. Афанасьева А. Б. Диалог искусств как арт-технология в музыкальном образовании // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. Ульяновск: изд. «Зебра», 2022. С. 131–136.
7. Барышева Т. А. Арт-факторы и арт-технологии развития креативности // Герценовские чтения. Художественное образование ребенка: стратегии будущего. СПб.: изд. ВВМ, 2019. С. 117–130.
8. Бордовский Г. А., Воюшина М. П., Суворова Е. П. Концепция образовательной системы «Диалог» для начального и основного этапов общего образования. СПб.: РГПУ имени А. И. Герцена, 2013. 56 с.
9. Глузман А. А. Самосовершенствование личности: краткий философский и педагогический анализ // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2022. № 2. С. 64–68.
10. Музыка: 1-8 классы: программы общеобразовательных учреждений / под рук. Д. Б. Кабалевского. М.: Просвещение, 2007. 224 с.
11. Пирожкова А. О. Современные технологии и приемы работы с художественным текстом на уроке литературы в общеобразовательной школе // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 2. С. 65–70.
12. Сергеева Н. Ю. Содержание понятия арт-педагогика // Известия ВГПУ. 2008. № 1 (25). С. 23–28.
13. Творчество: теория, диагностика, технологии: словарь-справочник / под общ. ред. Т. А. Барышевой. СПб.: ООО «Книжный дом», 2008. 295 с.
14. Шевченко Ю. С., Крепица А. В. Принципы арт-терапии и арт-педагогика в работе с детьми и подростками: метод. пособие. Балашов: Изд-во Балашов. пед. ин-та, 1998. 53 с.



Т. Ф. Фурсенко

УДК 371.486

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Введение. В современных социокультурных условиях значительно усложняются задачи, которые должен решать учитель музыки в общеобразовательном учреждении, вследствие этого запросы к качеству и уровню профессиональной подготовки студента в вузе многократно повышаются. Компетентный специалист в области музыкального искусства обязан не только глубоко осознавать место и роль образовательных систем в мировом культурном пространстве, но и сочетать глубокие фундамен-



тальные теоретические знания с практически-ми умениями, творчески мыслить, быстро адаптироваться к новым технологиям, адекватно отзываться на постоянно возникающие вызовы времени. Профессиональная подготовка будущего учителя музыки непрерывно совершенствуется, носит многоуровневый характер. Важнейшим компонентом вышеупомянутого процесса являются все виды учебной и производственной практики. Традиционная система организации практики в вузе не успевает гибко реагировать на те изменения, которые происходят в нынешних социальных реалиях. Не секрет, что часто по окончании вуза молодой специалист, придя в школу, теряется перед лицом свалившихся на него разнообразных требований и оказывается не в состоянии им соответствовать в полной мере, это порождает неудовлетворенность теми ожиданиями, которые он представлял себе ранее, поскольку они не осуществились. Результат подобной ситуации – разочарование в избранной профессии и уход из нее. Поэтому нужно, чтобы еще в период прохождения практики студенты научились адаптироваться к школьной среде, с помощью опытных наставников приобрели бы опыт неординарного разрешения встречающихся на их пути проблем, проявляя профессиональный интерес к делу обучения и воспитания школьников.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. В связи с этим становится актуальной проблема формирования профессионального интереса будущего учителя музыки. Целью статьи является рассмотрение целостной системы учебной и производственной видов практик как фактора формирования профессионального интереса будущего учителя музыки.

В трудах Э. Абдуллина, Е. Пономаренко, Е. Николаевой, Г. Стуловой раскрываются психолого-педагогические аспекты подготовки будущего учителя музыки. Ученые подчеркивают, что качество профессиональной деятельности будущего учителя музыки во многом зависит от сформированности профессионально-педагогических ценностей, мотивов, интересов, поэтому профессиональная подготовка студентов музыкально-педагогического факультета

состоит не только в том, чтобы предоставить молодым специалистам определенную сумму знаний, но вместе с этим привить им ценностное отношение к профессиональной деятельности [7].

Изложение основного материала. Профессиональный интерес побуждает обучающегося овладевать секретами избранной профессии и является основой разностороннего развития личности. Под профессиональным интересом мы понимаем направленность личности на успешное овладение избранной профессией в процессе осознания ее социальной и личностной значимости, привлекательности. Он выражается в намерении глубже освоить свою профессию, добросовестно относиться к овладению профессиональными умениями и навыками, формировать психологическую и практическую готовность работать по избранной профессии [6].

Содержание и организация практики студентов педагогических специальностей рассматриваются И. Ефремовой, О. Денисовой, Н. Дресвянниковой, Т. Красковской, Г. Коджаспировой, Н. Кузьминой, И. Прокофьевой, Н. Шишлянниковой. В их работах акцентируется внимание на том, что педагогическая практика выступает связующим звеном между теоретическим обучением студентов и их будущей профессиональной деятельностью, раскрывается значение практики в профессиональном становлении будущего педагога. Тем не менее, остается недостаточно раскрытой роль учебной и производственной видов практик как целостной системы в формировании профессионального интереса будущего учителя музыки.

Практика предполагает непрерывность и последовательность ее проведения при получении «нужного достаточного объема практических знаний и умений по образовательным квалификационным уровням» [8, с. 175].

В соответствии с ФГОС ВО нового поколения в учебные планы студентов по направлению подготовки «Педагогическое образование» специальности «Музыка» на 3-м и 4-м курсах были введены такие учебные и производственные виды практик, как «Учебная практика, на-



учно-исследовательская работа», «Учебная практика, ознакомительная», «Учебная практика, проектно-технологическая», «Производственная практика, проектно-технологическая», «Производственная практика, педагогическая», «Производственная практика, научно-исследовательская работа», «Производственная практика, преддипломная». Такая целостная система разных видов практик дает возможность студентам глубже погрузиться в атмосферу своей будущей профессии и внедрить знания, полученные на теоретических и исполнительских дисциплинах в практическую деятельность. А под руководством опытных методистов по практике и школьного учителя музыки позволяет сделать эту деятельность успешной и результативной, получить максимум удовлетворения своего профессионального интереса. В ходе прохождения разных видов практик студент становится субъектом новой для него деятельности, начинает практическое освоение функционального содержания профессионально-педагогической деятельности.

Требования, предъявляемые к будущему учителю музыки, включают в себя владение современными технологиями обучения, умениями пользоваться Интернетом, разрабатывать культурно-образовательные проекты, читать научно-методические издания, активно участвовать в студенческих конференциях, а также в научно-исследовательской деятельности [4]. Все эти навыки студент может в полной мере практически реализовать в ходе учебной и производственной практик.

На III курсе студенты проходят учебные практики. Так, на «Учебной практике, научно-исследовательской работе» они изучают труды в области музыкознания, музыкальной психологии и педагогики, анализируют изученный материал по проблеме выбранной ими темы, апробируют свои научные изыскания, готовят к публикации научные статьи или выступают с докладами, составляют траекторию своего будущего дипломного проекта, основанную на рефлексии, мотивации и планировании, осваивают методы сбора информации и работы с ней, овладевают стилем изложения научного

текста и нормами библиографического описания литературы, заполняют дневники и составляют отчет по практике [2].

Написание теоретических и практико ориентированных работ требует от обучающихся компетенций из разных отраслей знаний, а также высокого уровня общеучебных умений и навыков, который достигается самоорганизацией, самодисциплиной, самообразованием молодых людей. Логично предлагать студентам проблемы для исследований в зависимости от того, насколько они доступны для их понимания и жизненного опыта. Например, темы могут быть связаны с начальным музыкальным обучением младших школьников. Возможно направить познавательную активность студентов на изучение возрастных особенностей данной группы детей и обучения их музыкальной грамоте как основы освоения семантики музыкального искусства. В итоге студенты приобретают опыт постановки и решения научных задач; совершенствуют навыки работы с научной литературой, приобретают опыт научного дискурса через написание научных статей, докладов, сообщений.

«Учебная практика, ознакомительная» является начальным этапом в системе практической подготовки, студенты проходят практику в общеобразовательных школах. Ее целью является формирование общего представления об организации учебно-воспитательного процесса, ознакомление с требованиями к ведению школьной документации, выработка навыков и умений наблюдения и комплексного анализа учебно-воспитательной работы, ознакомление со спецификой педагогической деятельности. На «Учебной практике, ознакомительной» студенты посещают и анализируют уроки учителя музыки, а также готовят и проводят пробные уроки музыки в начальной школе, выполняют роль помощника учителя музыки или классного руководителя, знакомятся с планами воспитательной работы классного руководителя выбранного класса, а также помогают в подготовке и проведении внеурочных мероприятий, проводят игры на переменах, готовят отчетную документацию по практике. Именно во время данного вида практики будущие специалисты



получают возможность ознакомиться не только со спецификой выбранной профессии, но и проявить способность к осуществлению профессиональной деятельности в ее реальных условиях. Данный вид практики не может рассматриваться только в рамках профессиональных дисциплин. Он носит комплексный характер и является средством профессиональной подготовки, поэтому необходимо сотрудничество всех кафедр по руководству студентами. Консультанты-преподаватели социально-гуманитарных дисциплин способствуют усилению мировоззренческой направленности, гуманитаризации и гуманизации деятельности студентов-практикантов. Музыкальные, психологические, филологические кафедры могут и должны работать не только на свои специальности, но и думать, как повысить общий культурный уровень всех студентов, которые проходят педагогическую практику. Такой подход усиливает межкафедральные контакты.

Существенным вопросом является определение этапов организации и проведения учебной ознакомительной практики. Осмысление студентами процесса формирования педагогических умений и навыков – дело не простое. Здесь нельзя ограничиваться лишь общими пояснениями и рассмотрением теоретических положений. Необходимо в самой организации практики выделить определяющие этапы этого процесса и добиваться их отражения в учебно-воспитательной работе практикантов с детьми. Первый (адаптационный) этап охватывает первую неделю практики, когда происходит пассивное наблюдение уроков школьного учителя музыки, ведутся дневники, в которых записываются темы, цели, задачи, вычленяются методические приемы и способы, использованные в ходе занятия, с последующим обменом мнений между одногруппниками. Следующая неделя посвящается проведению пробных уроков и внеклассных занятий и становится этапом пробно-тренировочной работы по овладению педагогическими умениями и навыками. Затем выделяется третий этап, предназначенный для закрепляюще-тренировочной деятельности. На последнем осуществляется проверка результативности зачетных уроков и воспитательных

мероприятий. Вычленение указанных этапов помогает более конкретно осознавать целевую, содержательную и процессуальную направленность практики в каждый ее период, решая конкретные учебные задачи [1].

Руководители практикой отмечают, что большинство студентов при подготовке и проведении первых уроков музыки и внеклассных занятий чувствуют волнение, психическое напряжение, растерянность. Такое состояние часто объясняется тем, что, дескать, так бывает со всеми, кто впервые начинает работать с детьми. Доля истины в этом, конечно, есть, однако более глубокое рассмотрение этой проблемы показывает, что главную роль тут играют субъективные причины: слабое владение методикой, нет уверенности в себе, поскольку не было апробации того, что запланировали. Подчас подготовка к уроку ограничивается написанием конспекта по общему шаблону. Однако этого недостаточно. По нашему мнению, необходимо предложить студентам четкий алгоритм подготовки урока, который включает в себя следующие шаги: предварительную консультацию у учителя; осмысление содержания будущего урока; разработку детального плана-конспекта; специальную работу по усвоению и запоминанию последовательности действий учителя и обучающихся; самостоятельное «проигрывание» всех методических элементов по несколько раз вне аудитории. Использование данного алгоритма помогает выработать уверенность в себе, избавиться от психического напряжения, получить позитивный настрой, что будет способствовать более активной работе над собой.

«Учебная практика, проектно-технологическая» дает возможность студентам раскрыть свои творческие способности при разработке проектов внеклассных мероприятий в сфере музыки и презентовать их реализацию на практике в школе.

На IV курсе содержание программ практик усложняется. «Производственная практика, проектно-технологическая» предполагает подготовку творческих проектов в сфере музыки и реализацию их в практической внеурочной деятельности с подростками и со старшими



школьниками. В ходе прохождения «Производственной практики, педагогической» студенты осваивают практическую педагогическую деятельность с элементами научно-исследовательской работы. Это позволяет овладеть методами исследования, выработать способность наблюдать, обобщать, делать выводы, изучать определенную проблему со всех сторон. «Производственная практика, научно-исследовательская работа» оказывает помощь при написании выпускных квалификационных работ по методике обучения музыки в школе. «Производственная практика, преддипломная» предоставляет большую самостоятельность студенту, он на правах учителя-стажера осуществляет учебный процесс в школе, кроме того, данный вид практики позволяет создать своеобразную научную лабораторию, где студенты, используя диагностические методики, осуществляют выявление современного состояния изучаемой проблемы, а также проводят внедрение разработанных ими педагогических условий и методик на уроках музыки и во внеклассной работе и проверяют их эффективность, а полученные результаты описывают в своих дипломных проектах. Эту практику можно рассматривать как этап углубления профессионального интереса, который формирует творческую индивидуальность будущего учителя музыки. У практикантов пробуждается стремление к поиску наиболее результативных методов воспитания и обучения детей. Данный вид практики развивает самостоятельность, критическое и осмысленное отношение к профессиональным знаниям, профессионально необходимые умения, навыки, способы действий. Одновременно с этим «появляется потребность в профессиональном саморазвитии, раскрываются мотивы профессиональной деятельности» [3, с. 37].

Здесь необходимо слаженное взаимодействие администрации баз практики и педагогов вуза – руководителей учебных и производственных практик, чтобы обеспечить максимально комфортные условия для обучающихся. Успешная реализация практической деятельности студентов способствует повышению профессионального интереса. Именно ос-

воение всех видов практик позволит начинающим педагогам оценить собственную готовность к профессиональной деятельности, проанализировать и осмыслить свои личностные качества как будущих учителей музыки.

Кроме того, эффективное проведение учебной и производственной видов практик зависит от учебно-методического обеспечения выпускающей кафедры, арсенала методов преподавания профессионально ориентированных дисциплин, привлечения студентов к психолого-педагогическим исследованиям, системности контроля и объективной оценки результатов, достигнутых студентами-практикантами [5]. Целесообразно организованная практика, ее непосредственная связь с теорией и наукой является одним из основных путей повышения профессиональной подготовки педагогических кадров, а соответственно их профессионального интереса.

Выводы. Таким образом, система разных видов учебных и производственных практик, которые будущие учителя музыки проходят целенаправленно и поэтапно, позволяет выработать у них интегрированные практические навыки и создать условия для успешного формирования их профессионального интереса. Необходимо на каждом уровне прохождения практики развивать у студентов творческое мышление, исследовательские умения, без которых трудно как продолжать образование, так и реализовываться на рынке труда. Эти качества формируются в вузе через активное участие студентов в практике, которая приобретает все большее значение и превращается в один из основных компонентов профессиональной подготовки будущего специалиста. Все виды практик, имеющие профессиональную направленность, при должной организации существенно углубляют интерес к будущей педагогической деятельности и формируют позитивное отношение к избранной профессии.

АННОТАЦИЯ

В статье анализируются особенности целостной системы практик как фактора формирования профессионального интереса будущего учителя музыки. Профессиональный интерес рассматривается в контексте поэтапного ос-



воения обучающимися вуза всех видов практик и приобретения опыта применения теоретических и научных знаний в реальной педагогической деятельности учителя музыки. Показана преемственность и взаимосвязь между умениями и навыками, вырабатываемыми на различных этапах прохождения практики, которые обеспечивают студентам стабильный профессиональный интерес к избранной специальности.

Ключевые слова: педагогическая практика, профессиональный интерес, будущий учитель музыки.

SUMMARY

The article analyzes the features of a holistic system of practices as a factor in the formation of professional interest of a future music teacher. Professional interest is considered in the context of the gradual mastering of all types of practices by university students and the acquisition of experience in applying theoretical and scientific knowledge in the real pedagogical activity of a music teacher. The continuity and relationship between the skills and abilities developed at various stages of practice are shown, which provide students with a stable professional interest in the chosen specialty.

Key words: pedagogical practice, professional interest, future music teacher.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ефремова И. В. Производственная практика в профессиональной подготовке будущего педагога-музыканта: опыт, проблемы и перспективы [Электронный ресурс] // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. Курск. 2018. № 4 (48). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proizvodstvennaya-praktika-v-professionalnoy> (дата обращения: 10.11.2024).

2. Дресвянникова Н. М. Формирование исследовательских умений у студентов вузов искусства как одно из условий подготовки к будущей профессиональной деятельности // Музыка о детях и для детей: традиции и новаторство: материалы науч.-практ. семинара. Липецк: Издательство ЛГПУ имени П. П. Семёнова-Тян-Шанского, 2017. С. 22–31.

3. Красковская Т. В., Денисова О. С. Педагогическая практика студентов консерватории в системе мероприятий по повышению качества музыкального образования [Электронный ресурс] // Вестник музыкальной науки. 2014. № 2 (4). С. 35–41. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-praktika-studentov-konservatorii-v-sisteme-meropr> (дата обращения: 11.11.2024).

4. Пономаренко Е. А. Развитие профессионального интереса будущего учителя музыки средствами современной духовной православной песни автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Елец, 2011. 23 с.

5. Прокофьева И. В. Формирование готовности студентов вузов искусств и культуры к художественно-педагогической деятельности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2002. 21 с.

6. Потемкин А. Д. Профессиональный интерес как педагогическая проблема // Вестник ОГУ. 2011. № 1. С. 11–18.

7. Фурсенко Т. Ф. Методические основы организации проектной деятельности будущего педагога-музыканта в ходе профессиональной подготовки // Гуманитарные науки (г. Ялта). № 2 (50). 2020. С. 85–92.

8. Шишлянникова Н. П. Педагогическая практика как условие становления профессиональной компетентности будущего учителя музыки // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2013. № 4 (132). С. 173–176.





С. А. Федорова

УДК 372.854:373.1

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ХИМИИ

Введение. В Севастопольском государственном университете подготовка учителей химии осуществляется в соответствии с Общей образовательной программой по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (профиль – Химия и Биология). Комплекс дисциплин, формирующих будущих специалистов, предусматривает проведение лекционных практических и лабораторных занятий. На лекциях обучаемым доносится информация, на лабораторных работах (например, неорганическая, физическая химии и т. п.) в лабораториях проводятся различные химические опыты. Практические занятия (семинары) дают широкий простор для реализации творческих подходов педагогов. Так, дисциплины, связанные с изучением методик и стратегий школьного образования («Современные стратегии школьного образования», «Методика обучения химии», «Методика использования педагогического потенциала культурно-образовательной среды Севастополя», «Профессиональное мастерство учителя», различные профессиональные треки и т.п.), позволяют отрабатывать методологические приемы и отдельные элементы анализируемых технологий во время проведения семинарских занятий.

В рабочей учебной программе по дисциплине «Методика обучения химии» обозначены компетенции:

1. Способен осуществлять обучение учебному предмету на основе использования предметных методик и применения современных образовательных технологий.

2. Способен организовывать деятельность обучающихся, направленную на развитие интереса к учебному предмету в рамках урочной и внеурочной деятельности.

Именно организация семинарских занятий с элементами практического проведения школьного урока в свете выполнения этих компетенций, по нашему мнению, способствует совершенствованию профессиональной подготовки будущих учителей химии.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Целью исследования является процесс формирования профессиональной методической компетентности будущих учителей химии на примере изучения дисциплины «Методика обучения химии». Актуальность исследования обусловлена переходом от знаниевой парадигмы к гуманистической и с переходом общеобразовательных школ на ФГОС-2021. Новизна исследования состоит в дополнении методик проведения семинарских занятий разработкой полноценных школьных уроков и созданием «банка уроков химии» обучаемыми каждой учебной группы.

При проведении семинарских занятий можно выделить следующие типы [1]:

1. Углубление изучения курса.

2. Углубленная проработка отдельных тем курса.

3. Семинар исследовательского типа.

При реализации учебных дисциплин, как правило, используются семинары второго типа.

Проведение семинарских занятий чаще всего использует [2] такие формы, как беседа, диспут, деловые игры, пресс-конференция, обсуждение докладов и семинаров, коллоквиум, письменные работы, и т. д. Все чаще педагоги при проведении семинаров используют различные интерактивные технологии с использованием цифровой среды. В методическом пособии для преподавателей СПО Е. Н. Смирновой отмечаются такие структурные части семинара, как подготовка, непосредственное обсуждение вопросов семинара и послесеминарская работа обучаемых [3]. Результативность занятия напрямую зависит от уровня подготовки. Семинару присущи познавательная, воспитательная и контролирующая функции [4]. Ведущая роль отводится познавательной функции.

Предлагаемая нами технология формирования специалиста (учителя химии) исполь-



зует интерактивную форму проведения занятия (каждый обучаемый готовит презентацию урока по заданной теме), на занятии проводится обсуждение каждого такого урока (поскольку создаваемым «банком уроков химии» будут пользоваться все одноклассники), после семинарская работа представлена внесением корректировки в рассмотренную работу.

Лекционный курс дисциплины «Методика обучения химии» базируется на работах Н. В. Кузьминой, В. П. Беспалько, Г. М. Чернобельской, М. С. Пак, Г. И. Якушевой, А. А. Капустиной, Л. Г. Тивановой, Е. В. Берсеновой, С. С. Космодемьянской, С. И. Гильмашиной, диссертационных исследованиях Е. В. Ильичевой, А. Г. Малина, методических рекомендациях ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», Федеральном законе № 273 «Об образовании в Российской Федерации». В лекциях отражаются функциональные компоненты педагогической системы и специфика в структуре и функционировании системы педагогического образования. «Методика обучения химии» – не только дисциплина в учебном плане подготовки будущих учителей химии, но и наука – со своими базовыми единицами, целями и задачами, дидактическими принципами, новациями как в методике преподавания, так и в организации самого урока. Для построения школьного курса химии будущим учителям при разработке уроков рекомендовано придерживаться определенных дидактических принципов: научности, стандартизации, оптимальности, историзма, интеграции и дифференциации, инновации, ведущей роли теории, разделения трудностей, развития химических понятий и принципа целостности.

Особое внимание при изучении лекционного курса уделялось инновационным методам обучения химии [5]. В качестве таковых мы рассматривали игровые, разноуровневые, проблемные, информационно-коммуникационные технологии, технологии метода проектов, Синквейн и т. п. Главная сложность подготовки урока заключалась в сочетании теоретических основ лекционного материала с практической организацией урока.

При проведении занятий с обучаемыми по дисциплине «Методика обучения химии» главным критерием оценки подготовленного урока будущим педагогом была организация взаимной деятельности учеников и учителя. Четко прослеживается в приготовленных будущими педагогами уроках движение от знаниевой к гуманистической парадигме [6]. Современные студенты уже на интуитивном уровне «чувствуют» требуемую подачу материала. Сами – недавние школьники – они обобщают свой школьный опыт в качестве учеников и накладывают его на базовые теоретические знания, получаемые на дисциплине «Методика обучения химии». Содержание и структура процесса обучения выступали подчиненными величинами. Учитель должен продумывать работу с различными группами учащихся по успеваемости. Создавать атмосферу психологической комфортности для учеников. При этом мотивационные элементы урока должны соответствовать уровню требований, предъявляемых к дисциплине.

Объяснительно-иллюстративный метод проведения урока сочетается с эвристическим. Школьники устают от монотонности изложения материала, их периодически нужно «оживлять» вопросами, тестами, шарадами, кроссвордами.

На семинарских занятиях студенты представляли разработку урока по школьной программе. За время обучения планируется подготовить совместными усилиями «базовый пакет» уроков химии для 8–11 классов, называемый «банк уроков химии». Работа каждого студента оценивается его сокурсниками, поскольку каждый заинтересован получить качественный «банк уроков химии». На занятиях учимся «подводить» учеников к формированию цели и задач урока (в соответствии с нормативными документами формулировать должен обучаемый), что может быть рассмотрено на занятии. Например, тема урока «Алканы». Ожидаемо, что будем говорить о строении молекул алканов, вытекающих отсюда физических и химических свойствах. Учитель может добавить, что строение алканов отражается но-



менклатурой, правила формулирования названий алканов также будут рассмотрены на этом уроке. Т. е. ученики уже после объявления темы включаются в работу.

Начало урока будущие педагоги организуют по-разному. Уточняют отсутствующих, или проводят переключку с частичным опросом по пройденному материалу. Обязательно объявляют этапы урока. Например, в начале урока предлагают вспомнить в тестовой форме материал прошлого занятия, затем разбирают новую тему, в конце занятия проводится фронтальный опрос. Тестирование можно организовать в электронном формате – высвечивается слайд с вопросами и вариантами ответов, каждый правильно ответивший получает «плюсик» (накопление таких «плюсиков» позволяет активизировать работу даже слабоуспевающих учеников); можно раздать бланки вопросов с вариантами ответов и тогда оценивать каждого ученика, затем резюмировать правильные ответы (можно организовать самопроверку, взаимную проверку учащихся или проверить учителю самому). Проведение фронтального опроса в конце занятия позволяет также получить желаемый «плюсик». Удобно при этом разрешить пользоваться конспектом, что повысит мотивацию записывать подробно в тетради материал урока. В конце занятия обязательно подводятся итоги, объявляются оценки, выдается домашнее задание. Практически все занятия студенты готовят с использованием презентаций. Это удобно, эстетично, а грамотное расположение материала стимулирует зрительное восприятие. Переменяя новый материал с опросом в игровой форме, педагог делает занятие интересным и нестандартным. Формирование компетенции вопрошания в процессе создания проблемной ситуации позволяет научить нешаблонно мыслить [7].

В учебнике методики преподавания химии в средней школе Г. М. Чернобельской приведены различные варианты обучения химии, включая внеурочную работу [8]. Подробно изложены этапы подготовки практического занятия и методики химического эксперимента. Химия, как никакая другая дисциплина, позволяет в полной мере реализовывать такие сред-

ства наглядности, как различные приборы, образцы химических веществ при проведении экспериментальных исследований. Практически на каждом занятии при изучении общей и неорганической химии мы обращаемся к Периодической таблице Д. И. Менделеева, таблице растворимости, электрохимическому ряду напряжений металлов (условные средства наглядности). При этом на уроке учитель старается реализовать в той или иной степени обучающие, воспитательные и развивающие цели. Достаточно полно методы воспитания и их реализация, применимая для обучения химии, изложены Г. И. Щукиным: формирование положительного опыта поведения; формирования сознания суждений и убеждений; метод поощрения и метод наказания (как вариант «кнута и пряника»); формирование привлекательного образа учителя в сознании учащихся (как говорят «формирование внешним видом педагога»); использование мимического, пластического, цветового и вербального образа; методы педагогического паллиатива [9]. Так, педагог, требуя от обучаемых соблюдения техники безопасности, на проведении лабораторных опытов должен надевать халат, очки, перчатки. Тем самым показывая особенность момента, отличие его от другого вида занятия, ответственность при проведении эксперимента. Это подсознательно заставляет учащихся собраться, сосредоточить внимание на объекте проведения химического опыта. Даже подбирая демонстрационный материал из сети Интернет, следует уделять внимание виду экспериментатора. Эксперименты «в домашних условиях» выкладывать не следует. Ученик должен с первых кадров привыкать к культуре проведения химического эксперимента.

При подготовке к уроку учитель априори должен учитывать особенности мышления подростков. Чувственные и умственные образы, адекватные содержанию урока сопровождают изучение даже самых отвлеченных химических понятий. Как отмечает Е. В. Ильичева, задействование при обучении таких этапов, как сенсорно-моторное, образное, логическое, лингвистическое, знаков-символическое, ведет к повышению интереса к химии [10]. Химическое



понятие вначале нужно представить («увидеть») мысленно, на рисунке, слайде, видеофрагменте), затем перевести в класс суждений в химических терминах, и только потом перевести эту информацию в знаковую модель. Например, показать на слайде белый, голубой и синий медный купорос (этап представления), затем показать свойства (растворение в воде) либо демонстрационным опытом, либо видеофрагментом (суждение), и только потом перевод в знаковую модель – безводный (белый) CuSO_4 , 5-водный (голубой) $\text{CuSO}_4 \cdot 5\text{H}_2\text{O}$ и 10-водный (синий) $\text{CuSO}_4 \cdot 10\text{H}_2\text{O}$. Ученик видит, что чем больше молей воды в кристаллогидрате, тем темнее и насыщеннее синева вещества. То, что это одно вещество – он наблюдает при растворении. Все растворы имеют синюю окраску. Таким образом, от наблюдения через формирование вербального образа ученик сформировал знаковую модель.

Подростковый возраст характеризуется повышенной любознательностью, попытками самоутверждения любым путем, делением мироощущения на «белое» и «черное». Ребята быстро устают от однообразия. Поэтому они либо принимают предмет и им не скучно, интересно, нет системной рутины при проведении урока, либо постоянные: «я не понимаю...», «все сложно...», «зачем мне это надо...» и т. п. Кроме того, следует учитывать и социально-психологические особенности этой группы учащихся [5]

Кроме общелогических методов, которые являются классикой обучения, для уроков химии характерны такие специфические методы, как наблюдение, химический эксперимент, моделирование и т. п. Проведение лабораторных работ с использованием химической посуды и реагентов закладывает основы будущего исследователя-практика. Если же химический опыт с точки зрения техники безопасности не рекомендован для использования в классном помещении, то можно использовать видеоматериалы: как готовые (из Интернета), так и записанные с участием учителя. При проведении лабораторных исследований реализуются и общепедагогические методы: воспитание личным примером – учитель проводит

опыты в специальной одежде, определенной техникой безопасности в химической лаборатории. Или объясняет наблюдаемый эффект перед проведением опыта, или просит выдвинуть гипотезу о том, что будет происходить, самих учеников, или просит сделать выводы по результатам наблюдаемого явления и поясняет их.

По классификации, предложенной Ю. К. Бабанским, чаще всего студенты, обучающиеся по дисциплине «Методика обучения химии», в разработке своих уроков использовали наглядные методы (демонстрация слайдов, видеофрагментов). Решения основных дидактических задач варьировали от приобретения знаний до закрепления и проверки – на уроках реализовывался мини-тест на 4-5 минут на проверку или закрепление разобранного материала. Иногда использовали шарады в различных интерпретациях. Характер познавательной деятельности различался от объяснительно-иллюстративного до исследовательского. Проблемный метод достаточно сложно организовать в рамках 45 минут урока. Наблюдалось сочетание информационно-сообщающего, инструктивно-практического, продуктивно-практического и объяснительно-побуждающего методов обучения.

По классификации О. С. Зайцева (по характеру управления познавательной деятельностью) будущие педагоги отдавали предпочтение алгоритмизированному обучению. В части занятий наблюдались элементы проблемного обучения.

Выводы. Подготовка завтрашних специалистов в различных областях науки и техники закладывается уже сегодня при обучении их будущих учителей. Переход к гуманистической парадигме в школьном образовании невозможен без формирования в учителях понимания необходимости внедрения в учебный процесс современных инновационных методов обучения химии.

В соответствии с поставленной целью для формирования профессиональной методической компетентности будущих учителей химии при изучении дисциплины «Методика обу-



чения химии» при проведении семинарских занятий реализована отработка практических навыков проведения уроков химии в школе.

Только при практической отработке теоретических основ, полученных в ходе изучения лекционного материала, можно получить профессионала. Интерпретация теории на конкретных примерах организации учебного процесса позволяет на выходе получить специалиста, способного внедрять инновационные технологии в учебный процесс. Более того, приходя на работу в школу, вчерашние студенты будут иметь в запасе «банк уроков химии», который коллективно подготовили и обсудили под руководством преподавателя по дисциплине «Методика обучения химии».

АННОТАЦИЯ

В свете реализации перехода от знаниевой парадигмы к гуманистической и совершенствования подготовки учителей химии рассмотрена реализация получения навыков проведения занятий по химии в рамках дисциплины «Методика обучения химии». Предложено при проведении семинарских занятий обучающимся готовить реальные уроки с использованием различных технологий обучения, опираясь на базовые дидактические принципы, методы и методики обучения. Коллективное обсуждение и соответствующие корректировки позволяют по завершению изучения дисциплины иметь «банк уроков химии», которые могут быть использованы в качестве базиса для дальнейшего совершенствования педагогического мастерства.

Ключевые слова: учитель химии, методы обучения химии, разработка уроков химии, «банк уроков химии».

SUMMARY

In the light of the implementation of the transition from the knowledge paradigm to the humanistic one and the improvement of the training of chemistry teachers, the implementation of acquiring skills for conducting chemistry classes within the framework of the discipline "Methodology of Teaching Chemistry" is considered. It is proposed that when conducting seminars, students prepare real lessons using various teaching technologies, relying on the basic didactic principles, methods and teaching methods. Collective

discussion and appropriate adjustments will allow, upon completion of the study of the discipline, to have a "Bank of chemistry lessons" that can be used as a basis for further improvement of pedagogical skills.

Key words: chemistry teacher, chemistry teaching methods, development of chemistry lessons, "Chemistry lesson bank".

ЛИТЕРАТУРА

1. Легович С. И. Методика проведения семинара [Электронный ресурс] // Образовательная социальная сеть: сайт. URL: <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2015/12/22/metodika-provedeniya-seminara-0> (дата обращения: 01.11.2024).

2. Лапшина Ю. М. Методические рекомендации для преподавателя по подготовке и проведению семинарских занятий [Электронный ресурс] // Педагогическое сообщество: сайт. URL: https://urok.pf/library/metodicheskie-rekomendacii-dlya-prepodavatelya-po-pod_115534.html (дата обращения 01.11.2024).

3. Смирнова Е. Н. Методическое пособие для преподавателей СПП: лекционные, семинарские, практические и лабораторные занятия и подготовка к ним: учеб. пособие [Электронный ресурс]. Сайт. URL: https://r1.nubex.ru/s13240-5a1/f4187_c4/методичка%20для%20педагога.pdf (дата обращения: 01.11.2024).

4. Демченко С. В. Семинар как форма организации учебного занятия [Электронный ресурс] // Актуальные вопросы современной педагогики: матер. IX Междунар. науч. конф. (Самара, сентябрь 2016 г.). URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/206/10977/> (дата обращения: 01.11.2024).

5. Инновационные технологии обучения химии. Инновационные технологии обучения химии [Электронный ресурс] // Инфоурок: сайт. URL: infourok.ru (дата обращения: 01.11.2024).

6. Гильмидинова Т. В. Парадигмы современного российского образования // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 4. С. 35–41.

7. Каплунович С. М., Каплунович И. Я. Формирование у студентов компетенции вопрошания посредством организации методики «ключевое слово» // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 3. С. 81–86.



8. Чернобельская Г. М. Методика обучения химии в средней школе [Электронный ресурс]. Сайт. URL: <https://autobk.ru/articles/uchebnik-metodika-obucheniya-himii.html> (дата обращения: 20.09.2023).

9. Методы воспитания в процессе химического образования – Теория и методика обучения химии [Электронный ресурс]. Ozlib.com: сайт. URL: https://ozlib.com/911351/himiya/metody_vospitaniya_protseesse_himicheskogo_obrazovaniya (дата обращения: 20.10.2024).

10. Ильичева Е. В. Формирование первоначальных химических понятий на основе взаимосвязи понятийного и образного мышления 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (химия): автореф. дисс. ... канд. пед. наук [Электронный ресурс]. Сайт. URL: https://newdisser.ru/_avtoreferats/01004723254.pdf (дата обращения: 24.11.2023).



МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ





**О. В. Галустян, Н. И. Фокин,
Ю. Н. Почтарь, С. Д. Подгорная**

УДК 378.4

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Введение. В профессиональной деятельности руководителя, как и в период его подготовки к выполнению соответствующих трудовых функций, важное значение приобретают его личностные и профессиональные качества. Для обеспечения эффективной и успешной деятельности образовательной организации у руководителя должен быть развит базовый набор личностных, деловых и профессиональных компетенций, то есть ключевых компетенций.

Цель данной статьи – рассмотреть основные подходы, применяемые в подготовке руководителей образовательных организаций. Актуальность исследования заключается в активной трансформации образовательной деятельности, требующей применения новых подходов в подготовке руководителей образовательных организаций в современных реалиях.

Изложение основного материала. В настоящее время в вопросах подготовки руководителей образовательных организаций существует несколько подходов. В Национальной доктрине образования в Российской Федерации на период до 2025 года, Прогнозе долгосрочного социально-экономического развития РФ на 2013–2030 г., Законе РФ «Об образовании» (ред. от 29.12.2012), Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ред. от 19.07.2022 № 662) отмечается, что в настоящее время российской системе образования необходимо сформировать новое поколение кадров, в том числе руководящих, которое готово эффективно выполнять профессиональную деятельность и от-

вечать современным требованиям, возникшим в результате смены форм собственности в условиях рыночной экономики, трансформации общественных отношений, перехода на государственно-общественное управление образовательной организации. Андрагогический подход рассматривает образовательный процесс через призму жизненного опыта человека как метод развития у него навыка самоорганизации. Следуя андрагогическому подходу, на основании современных исследований в этой области мы выделили специфические черты обучающихся управленцев (взрослых людей): самостоятельность, осознание значимости обучения, взаимовлияние личностных и профессиональных компонентов, опора на опыт, стремление к практическому проявлению навыков, потребность в доказательстве [2; 3; 8].

В профессиональной деятельности руководителя, как и в период его подготовки к выполнению соответствующих трудовых функций, сильное взаимовлияние оказывают его личностные и профессиональные составляющие. Процесс формирования и развития компетенций зависит от общего психоэмоционального состояния человека. В данном аспекте важно также учитывать уровень мотивации обучающегося – чем выше осознанность и удовлетворенность руководителя, тем выше его мотивация. Особенной чертой подготовки специалистов в сфере образования является функциональное содержание профессиональной деятельности – обучение.

Согласно андрагогическому подходу, в процессе подготовки или переподготовки может возникнуть конфликт. Руководитель образовательной организации, который имеет педагогический опыт, оказывается в некомфортной для себя роли обучающегося. Профессиональный и жизненный опыт управленца-ученика, как правило, богат на знания, навыки и умения. Поэтому при построении образовательных программ для повышения квалификации менеджеров образования необходимо учитывать этот факт и включать в ее содержание новые знания и нестандартные практические разработки.



Таким образом, в рамках андрагогического подхода мы рассматриваем руководителя как взрослого обучающегося, способного сознательно и целенаправленно познавать и преобразовывать окружающую действительность. Для того чтобы подготовка менеджера проходила эффективно, ему необходимо соблюдать главное условие – понимание, в каких именно навыках и знаниях он нуждается. Мотивация и положительное отношение к конечному результату влияют на действия руководителя в процессе обучения, которое становится более интересным и привлекательным, так как управленец самостоятельно осознает значимость конечной цели обучения для его профессионального развития.

Отличительной особенностью подготовки руководителей образовательных организаций является ориентация на внутреннюю мотивацию к профессиональному развитию. Взрослый обучающийся стремится к новым знаниям и овладевает новыми навыками в том случае, когда чувствует в этом потребность. Внешние мотиваторы (преподаватели, руководство, поощрения) имеют второстепенное значение и без самостоятельного осознания их необходимости не могут стать основанием для начала развития профессиональных компетенций, либо же способом ее контроля или оценки [1; 5; 7].

Принцип подготовки руководителей образовательных организаций во многих подходах основывается на цели обучения, которую представляют как изменения определенной устойчивой системы в психике человека, его взглядов, стереотипов, профессиональных установок. Необходимо понимать, что со стороны психологии образовательная деятельность реализуется через психологическую установку, которая проявляется предрасположенностью человека к определенной реакции на явления, его устойчивой системой взглядов.

Другими словами, для продуктивного процесса подготовки и повышения профессиональных навыков руководитель должен обладать соответствующей установкой.

Смена знаниевой парадигмы на компетентностную показала необходимость перестрой-

ки содержания, цели и задач, а также технологических условий подготовительного процесса руководителей образовательных организаций. Компетентностный подход – ведущий на сегодняшний день – основывается на идеи целостного опыта, куда входят и знания, и умения выполнения трудовых функций, социальных ролей и решения профессиональных и жизненных задач.

Формирование и развитие компетентностей у менеджеров образования с позиции компетентностного подхода опирается на следующие теоретические положения:

- содержание подготовительной программы ориентировано на жизненный и профессиональный опыт решения задач руководителей;

- результатом развития профессиональной компетентности становится совершенствование у руководителей способности самостоятельно принимать эффективные решения в педагогической, управленческой деятельности, исходя из имеющихся знаний и опыта;

- оценка уровня готовности руководителя к исполнению своих трудовых функций основывается на анализе уровня его компетентности.

Компетентностный подход помогает наиболее точно определить требования к современному руководителю образовательной организации.

При таком подходе цели программы по повышению квалификации согласовываются с ожиданиями обучающихся, в нашем случае – с ожиданиями руководителей образовательных организаций. Дело в том, что в рамках компетентностного подхода к подготовке цель определяется через описание способностей, которые могут приобрести менеджеры образования после обучения. Тем самым решается главная потребность обучающихся руководителей – практическая значимость повышения квалификации [4; 6; 10].

Подготовка руководителя образовательной организации с позиции компетентностного подхода направлена на развитие его управленческой компетентности, которая включает в себя несколько компонентов: личностный, ког-



нитивный, коммуникативный, мотивационный, оперативный. Значимость данного вида компетенции объясняется спецификой профессиональной деятельности и одной из трудовых функций руководителя – управление образовательной организацией. Уровень развития управленческой компетентности отражает готовность руководителя к эффективному выполнению трудовых функций, решению профессиональных задач. Именно поэтому формирование и совершенствование способностей – компонентов управленческой компетенции должны стать основными направлениями в процессе подготовки, оценивания и отбора руководителей образовательных организаций.

Развитие отдельных профессиональных компетенций осуществляется через выполнение разнообразных видов деятельности, включающих решение практических задач. Такой метод связан с тем, что в условиях современного развития системы образования первостепенной необходимостью выступает формирование готовности руководителей образовательных организаций направлять деятельность коллектива на преобразование профессиональной среды, тем самым обеспечивать наращивание потенциала организации и образования в целом. В связи с этим основной акцент в процессе подготовки должен быть сделан на стратегическую и проектировочную работу, развитие творческого потенциала руководителей, их инициативности и креативности [9; 11].

Таким образом, выявленные характеристики андрагогического и компетентностного подходов позволили нам определить специфику и принципы процесса подготовки руководителя образовательной организации.

Современные социокультурные условия выдвигают новые требования целенаправленной подготовки менеджеров образования к эффективному управлению организацией.

Так, исследователи в области управления выделяют ключевые параметры эффективности управления образовательным процессом:

– стратегичность как средство адаптации к динамичным изменениям в сфере образования;

– способность эффективного управления ресурсами;

– отказ от бюрократических систем в планировании;

– налаживание конструктивного взаимодействия между субъектами образовательного процесса;

– формирование профессиональных групп, максимально вовлеченных в образовательный процесс;

– единство в понимании значения инновационных процессов;

– информационная доступность и открытость образовательных процессов и организации в целом;

– смысловая понятность и логичность, которая обеспечивает связь между компонентами системы управления посредством оперативного контроля;

– создание «кейсов» успешных управленческих решений, где эффективное управление доказывается на реальных примерах;

– мониторинг образовательного процесса и его промежуточных результатов с рефлексией и объективными выводами для дальнейшей корректировки системы управления.

Выводы. После анализа различных подходов к подготовке руководителей образовательных организаций мы пришли к выводу, что главными принципами сопровождения в процессе повышения квалификации являются инструменты комплексного взаимодействия субъектов образовательной деятельности.

Основными методами и формами профессиональной подготовки и переподготовки менеджеров образования могут стать различные методические объединения, дополнительные профессиональные программы, сетевые профессиональные сообщества, персональные программы повышения квалификации с учетом запроса, специализированные стажировки, неформальное дополнительное образование, региональные и всероссийские конкурсы научных и методологических исследований.

Результатом обучения должно стать осознание руководителями собственных личностных и профессиональных потребностей, со-



здание механизма самомотивации руководителей к реализации траектории личностного и профессионального роста на протяжении всей жизни, а также оптимизация работы образовательных организаций.

Комплекс вышеуказанных факторов и форм более точно определяет способы увеличения эффективности и качества подготовленности руководителей образовательных организаций к выполнению профессиональной деятельности в современных условиях.

Система дополнительного профессионального образования должна быть направлена на развитие у руководителей первостепенной управленческой компетентности, на удовлетворение личностных потребностей руководителя, развитие новых профессиональных навыков и способностей.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются основные подходы к подготовке руководителей образовательных организаций в современных условиях: андрагогический и компетентностный. Отличительной особенностью подготовки руководителей образовательных организаций является ориентация на внутреннюю мотивацию к профессиональному развитию. Взрослый обучающийся стремится к новым знаниям и овладевает новыми навыками в том случае, когда чувствует в этом потребность. Внешние мотиваторы (преподаватели, руководство, поощрения) имеют второстепенное значение и без самостоятельного осознания их необходимости не могут стать основанием для начала развития профессиональных компетенций, либо же способом ее контроля или оценки.

Ключевые слова: подготовка руководителей образовательной организации, андрагогический подход, компетентностный подход.

SUMMARY

The article discusses the main approaches to training heads of educational organizations in modern conditions such as andragogical and competence-based approaches. A distinctive feature of training heads of educational organizations is the focus on internal motivation for professional development. An adult learner strives for new know-

ledge and masters new skills when one feels the need for it. External motivators (teachers, management, incentives) are of secondary importance and cannot become the basis for starting the development of professional competencies without independent awareness of their need or a way to control or evaluate it.

Key words: training of educational organization managers, andragogical approach, competence-based approach.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галустян О. В. Педагогическая технология контроля сформированности иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыкового вуза: дисс. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2008. 185 с.
2. Галустян О. В. Система контроля профессиональной подготовки специалиста в рамках компетентностной парадигмы: монография. Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2015. 227 с.
3. Глузман А. В. Инновации в образовании // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2016. № 3 (36). С. 8–10.
4. Глузман А. В., Горбунова Н. В. Искусство педагогики // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2016. № 4 (36) С. 11–18.
5. Глузман Н. А., Горбунова Н. В. Университетское образование XXI века: векторные характеристики глобальных тенденций развития // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2020. № 4 (52). С. 10–19.
6. Фокин Н. И. [и др.]. Система менеджмента качества в профессиональном образовании // Проблемы теории и практики управления. 2023. № 8. С. 147–156.
7. Fokin N., Sukhorukova L. Cross-border cooperation in the training of management education personnel: the southern dimension // Science and innovation 2021: development directions and priorities. 2021. Vol. II. P. 96–102.
8. Galustyan O. V. [etc.]. Formation of media competence of future teachers using ICT and mobile technologies // International Journal of Interactive Mobile Technologies. 2019. T. 13. Issue 11. P. 184–196.



9. Matviyevskaya E. G. [etc.]. Formation of information and communication competence of future teachers // International Journal of Emerging Technologies in Learning. 2019. Vol. 14. № 19. P. 65–76.

10. Molodozhnikova N. M. [etc.]. Formation of professional orientation of high school students to medical profession by using ICT tools // International Journal of Emerging Technologies in Learning. 2020. Vol. 15. № 1. P. 231–239.

11. Shestakova T. [etc.]. Educational leaders training in the context of digitalization // International Scientific Siberian Transport Forum Trans Siberia. 2021. Vol. 2. P. 1075–1084.



С. С. Лапшина

УДК 378

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ЦИФРОВИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ТЕХНИКАМ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕГУМАНИТАРНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Введение. В современном мире навыки публичного выступления становятся все более важными, особенно для специалистов негуманитарных направлений. Сейчас специалисты из разных областей – от инженеров и программистов до финансистов и врачей – должны уметь не только выполнять свою работу, но и эффективно доносить свои идеи до аудитории. Им необходимо уметь убедительно

и структурировано презентовать свои проекты, объяснять сложные концепции и завоевывать доверие аудитории. Внедрение цифровых технологий в образование открывает новые возможности, в том числе для повышения качества обучения техникам публичного выступления.

Однако, несмотря на растущий интерес к цифровизации образования, специфика применения технологий в обучении техникам публичного выступления студентов негуманитарных факультетов до сих пор недостаточно исследована.

Готовность преподавателей применять новые форматы в обучении, основанные на цифровом материале и новом типе взаимодействия, является первым важным фактором на пути внедрения новых информационных технологий в учебный процесс вуза. Разработка электронных образовательных ресурсов является вторым важным фактором успешности любой формы электронного обучения. Закономерно, что методические аспекты электронного обучения в настоящее время находятся в зоне пристального внимания и все больше освещаются в научной литературе, потому что именно они важны для создания электронных образовательных ресурсов и их дальнейшего применения в учебном процессе.

Технологическая схема производства электронного курса может включать до пяти этапов: подготовительный этап; этап разработки проекта; этап производства курса; этап тестирования и апробации курса; этап его усовершенствования и тиражирования. Все пять этапов являются важными организационными этапами, которые, безусловно, необходимы для продвижения и эффективного использования электронного учебного курса. Однако также важны вопросы непосредственной работы с учебным материалом и его организации в электронный учебный ресурс или курс, что в предложенной выше технологической схеме относится ко второму этапу [2].

Цифровые технологии предлагают множество инструментов для обучения публичным выступлениям: онлайн-платформы с интерак-



тивными упражнениями, видеоматериалами и обратной связью, программное обеспечение для анализа речи и жестов, виртуальная реальность для погружения в реалистичные условия выступления, мобильные приложения для тренировки ораторского искусства.

Однако большинство существующих инструментов не учитывают специфические потребности студентов негуманитарных факультетов. Необходимо разработать специализированные обучающие программы и инструменты, которые будут учитывать особенности их профессий и помогать им преодолевать конкретные трудности с публичными выступлениями.

Важно также интегрировать цифровые технологии в классические методы обучения публичным выступлениям, чтобы создать комплексный подход, который поможет студентам овладеть этим важным навыком для успешной карьеры в современном мире.

В связи с постоянно растущим запросом современного общества на увеличение количества специалистов любого профиля, обладающих умениями и навыками эффективно выступать на публике, а также вследствие того, что традиционные методы обучения публичным выступлениям имеют ряд недостатков, в том числе ограниченность возможностей для практики и обратной связи, цифровые технологии предоставляют новые возможности для обучения, такие как виртуальная реальность, искусственный интеллект и социальные сети. Целью работы является анализ специфики использования цифровых технологий в обучении техникам публичного выступления студентов негуманитарных факультетов, исследование их потенциала для повышения эффективности обучения и разработка рекомендаций по их эффективному внедрению в образовательный процесс. В работе использовался комплекс методов исследования: анализ литературы, анализ существующих электронных учебных ресурсов, опрос студентов негуманитарных факультетов, экспертная оценка.

Изложение основного материала. Анализ существующей практики обучения публичному выступлению показывает, что тради-

ционные методы обучения на негуманитарных факультетах часто оказываются недостаточно эффективными. Они не всегда способствуют глубокому погружению в тему, развитию практических навыков и повышению мотивации у студентов. Поэтому необходимо внедрять новые методы и инструменты, которые будут более эффективными и увлекательными.

Цифровые технологии предлагают широкий спектр инструментов, способных значительно улучшить процесс обучения публичным выступлениям, делая его более интерактивным, мотивирующим и индивидуализированным.

Повышение мотивации достигается за счет использования мультимедийных материалов, таких как видеолекции, анимации, интерактивные элементы и визуальные эффекты, которые делают процесс обучения более ярким и интересным. Использование игр и виртуальной реальности позволяет студентам погрузиться в имитацию реальных ситуаций публичного выступления, что делает обучение более практичным и увлекательным. Цифровые платформы предоставляют возможность получать немедленную обратную связь на выступлении, что мотивирует студентов к дальнейшему обучению. Индивидуальный подход реализуется через персонализированные траектории обучения, которые учитывают уровень подготовки студента, его сильные и слабые стороны. Цифровые платформы могут адаптировать контент к индивидуальным потребностям студента, предлагая ему дополнительные упражнения или материалы. Самостоятельное обучение позволяет студентам опережать темп обучения и выбирать интересные их материалы. Оптимизация процесса обучения достигается за счет гибкого графика, который позволяет студентам учиться в любое удобное для них время и в любом месте. Онлайн-курсы предоставляют доступ к видеолекциям, тренажерам и дополнительным материалам в любое время. Экономия времени достигается за счет исключения необходимости поездок на занятия и поиска необходимой информации. В целом цифровые технологии открывают широкие возможности для улучшения процесса обучения публичным выс-



туплениям, делая его более интерактивным, мотивирующим, индивидуализированным и эффективным.

Исследование проблемы онлайн-обучения в высшем образовании позволяет сделать следующие выводы.

1. Обучение в режиме онлайн, применение в образовательном процессе современных ИКТ решают задачи формирования у студентов общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» и ФГОС ВПО.

2. В условиях информационного общества обучение онлайн, как и традиционное обучение, требует изменения компетенций современного преподавателя и организации учебного процесса. От современного педагога требуется не просто овладеть новыми технологиями, но изменить методику преподавания. Вузу, реализующему электронное обучение, необходимы изучение и разработка вопросов педагогического дизайна, педагогики в электронном обучении на институциональном и организационно-технологическом уровнях [6].

3. Применение цифровых технологий в образовании негуманитарных специальностей должно иметь свою специфику и дифференцированный подход. Необходимость трансформации системы образования, направленной на повышение соответствия компетенций молодых специалистов требованиям современного рынка труда и экономической системы, а также на оптимизацию социальных взаимодействий, становится все более актуальной.

Студенты негуманитарных специальностей, как правило, нуждаются в развитии практических навыков, основанных на использовании цифровых инструментов, специфичных для их будущей профессии. Обучение на негуманитарных специальностях часто требует использования специализированных программных продуктов, симуляторов и виртуальных лабораторий, что требует адаптации цифровых инструментов к конкретным учебным задачам.

Таким образом, внедрение цифровых технологий в образовании негуманитарных специальностей требует комплексного подхода,

который учитывает специфику профессиональной подготовки и особенности обучения.

Однако важно понимать, что, используя инструменты цифровой образовательной экосистемы, необходимо учитывать, что образовательная система имеет свою социальную специфику, которую со всей очевидностью нельзя сбрасывать со счетов при перенимании опыта построения цифровых образовательных экосистем [1].

Дистанционное обучение имеет те же цели и задачи, что и традиционное, но формы взаимодействия между обучающим и обучаемым иные: структура представления теоретического материала, организация самостоятельной работы. Самостоятельная работа студента на базе новых технологий заключается в том, чтобы преподаватель регулировал, направлял деятельность студента для получения последним знаний, умений, навыков, определенных программой высшего учебного заведения. Во многом эффективность полученного студентом образования зависит также от уровня подготовки преподавателя и, в частности, от того, как и какие им будут предложены сведения и разработаны задания для самостоятельной работы с помощью системы дистанционного обучения. Преподаватель должен быть в состоянии разработать дистанционные ресурсы, а также корректировать задания после их апробации студентами в течение семестра [4].

Студенты негуманитарных факультетов, как правило, имеют меньше опыта в публичных выступлениях и недостаточно развитые коммуникативные навыки. Это обусловлено спецификой их обучения, которое часто сосредоточено на теоретических знаниях и практических задачах в узкой специальности.

Цифровые технологии могут стать эффективным инструментом для преодоления этих трудностей и повышения уровня публичных выступлений студентов негуманитарных факультетов.

Применение цифровых технологий в обучении публичным выступлениям позволяет сделать процесс более практичным, интерактивным и эффективным. Студенты могут ис-



пользовать онлайн-платформы для подготовки к выступлениям, записи и анализа своих речей, а также для получения обратной связи от преподавателей и одногруппников.

Внедрение цифровых технологий требует не только использования современных инструментов, но и разработки новых подходов к обучению.

С учетом вышеизложенного возможная структура современного электронного курса «Техники публичного выступления» для студентов негуманитарных специальностей может включать, помимо видеолекций, презентаций, классических заданий и литературы, задания по анализу материалов интернета, в том числе аудио- и видеозаписей, разнообразные интерактивные тренажеры, упражнения с использованием чат-ботов, разнообразные формы обратной связи. Курс должен иметь учебно-методическое и информационное обеспечение, способствующее реализации современных эффективных технологий обучения, таких как объяснительно-иллюстративные, игровые, личностно ориентированные технологии, а также технологии модульного обучения и обучения в сотрудничестве [5, с. 23–24].

Уже апробировано применение следующих заданий с наглядной демонстрацией положительных результатов.

«Подготовка к презентации» (с использованием приложения Canva). Студентам предлагается подготовить презентацию на тему, связанную с их специальностью, используя приложение Canva. Canva предлагает богатый выбор шаблонов, элементов дизайна, и инструментов для создания визуально привлекательных и информативных презентаций. Задача – создать презентацию на тему «Применение искусственного интеллекта в своей специальности». Инструменты: Canva, доступ к онлайн-ресурсам по теме презентации. В соответствии с инструкцией студенты должны использовать различные визуальные элементы, такие как графики, диаграммы, изображения и видео, чтобы сделать презентацию более наглядной и привлекательной. Дополнительным заданием является записать видео с презентацией и его

размещение на платформе для обратной связи от преподавателя и одногруппников.

Задание «Защита проекта» (с использованием чат-бота). Студентам предлагается подготовить защиту проекта и отработать ее с помощью чат-бота, имитирующего членов экзаменационной комиссии. Задача: подготовить 5-минутную презентацию своего проекта и ответить на вопросы. Инструменты: чат-бот, разработанный специально для отработки защиты проектов (например, с вопросами, типичными для данной специальности), доступ к материалам проекта. Чат-бот задает студентам вопросы, связанные с темой проекта, и оценивает их ответы по четырем критериям: ясность изложения, глубина знаний, аргументация, умение отвечать на нестандартные вопросы. Дополнительно студентам предлагается записать и проанализировать собственное выступление для выявления слабых мест и разработки стратегии для улучшения своей презентации.

Упражнение «Имитация интервью» (с использованием приложения Speechify). Необходимо подготовить ответы на типичные вопросы собеседования и отработать их с помощью приложения Speechify, которое превращает текст в речь. Студентам предлагается изучить список вопросов, типичных для собеседований по данной специальности, подготовить краткие и убедительные ответы. Инструменты: приложение Speechify, список вопросов для собеседования. Студенты слушают вопросы, записанные с помощью Speechify, и отрабатывают свои ответы, стараясь говорить уверенно, четко и лаконично, то есть в соответствии с изученными ранее в теоретических материалах требованиями к речи оратора.

Особой популярностью пользуются упражнения на дикцию и артикуляцию с использованием приложения Articulate. Необходимо пройти серию упражнений для улучшения дикции и артикуляции. У каждого задания есть инструкции и возможности отслеживания своего прогресса. При этом для полноценного выполнения задания в курсе студентам нужно записать себя до и после прохождения упражнений, чтобы оценить свой прогресс.



Очевидно необходимым является задание «Тренировка публичного выступления» (с использованием приложения «Репетитор» с интегрированным чат-ботом). Оно дает возможность отработать реальное публичное выступление, но с минимальным волнением. Студенты записывают свою речь, получают обратную связь от чат-бота по четырем критериям: ясность изложения, темп речи, интонация, уверенность. Чат-бот также предлагает рекомендации по улучшению выступления.

При всех достоинствах требуется помнить, что цифровизация должна быть обоснованной и не угрожающей самим основам учебных процессов. При выборе новых моделей необходимо учесть их специфику: затратность (время и ресурсы), сложность внедрения и продуктивность. Американские исследователи провели эмпирические замеры эффективности перевернутого обучения в сравнении с традиционными формами. В результате выявили небольшой рост учебной успеваемости, если педагог тратит много времени и сил на освоение и разработку цифрового контента, поэтому советуют не увлекаться этой моделью в образовании [3].

Однако недооценивать уже полученные результаты и положительные особенности использования электронного курса в современном мире нельзя. Разработка и внедрение электронных курсов с использованием современных цифровых технологий дает ряд преимуществ.

1. Повышение уровня практических навыков публичного выступления. Электронный курс предлагает виртуальные аудитории, интерактивные упражнения, симуляции реальных ситуаций публичных выступлений, самостоятельное развитие дикции, артикуляции, жестикуляции и контроля над голосом. Студенты получают немедленную обратную связь на свои выступления от системы, которая анализирует их речь и предлагает рекомендации по улучшению. Электронный курс может включать практические задания, например, запись видеороликов с выступлениями, которые студенты могут потом проанализировать и отредактировать.

2. Развитие коммуникативных навыков. Чат-боты, встроенные в курс, имитируют диалоги с аудиторией, что помогает студентам отработать навыки отвечать на вопросы, аргументировать свою точку зрения и отстаивать свою позицию. Курс может включать задания, требующие совместной работы в группе, что развивает навыки командной работы, коммуникации и сотрудничества.

3. Увеличение мотивации к обучению. Электронный курс доступен 24/7, что позволяет студентам обучаться в удобное для них время и в любом месте. Интерактивные элементы курса делают обучение более интересным и увлекательным, что увеличивает мотивацию студентов к обучению. Система снижает уровень психологического давления, помогает преодолевать волнение, неизбежно возникающее при выступлениях в традиционном формате, отслеживает прогресс студентов и предоставляет им обратную связь, что позволяет им видеть результаты своих усилий и мотивирует их к дальнейшему обучению.

4. Обеспечение индивидуального подхода к обучению. Электронный курс может быть настроен на индивидуальные потребности каждого студента, учитывая его уровень подготовки, особенности специальности и профессиональные цели. Курс предлагает разнообразные форматы обучения: видеолекции, текстовые материалы, интерактивные упражнения, симуляции, что позволяет студентам выбрать самый подходящий для них формат.

Выводы. Таким образом, внедрение в обучение электронного курса «Техники публичного выступления» к значительному улучшению практических навыков, развитию коммуникативных навыков, увеличению мотивации к обучению, обеспечению индивидуального подхода и повышению гибкости и доступности обучения.

Цифровые технологии – ключ к эффективному обучению публичным выступлениям. Их использование в обучении публичным выступлениям студентов негуманитарных факультетов является перспективным направлением, способным значительно повысить эффективность образовательного процесса:



– повысить качество обучения публичным выступлениям студентов негуманитарных факультетов;

– развить у них важные навыки коммуникации и презентации информации;

– подготовить их к успешной профессиональной деятельности в современном мире, где умение эффективно выступать публично становится все более важным.

АННОТАЦИЯ

В работе анализируются существующие методы обучения публичным выступлениям, выявляются их недостатки и преимущества. Автор исследует потенциал цифровых технологий для повышения эффективности обучения публичным выступлениям и предлагает конкретные примеры применения инновационных подходов. В рамках исследования использовался анализ литературы, существующих электронных учебных ресурсов, опрос студентов негуманитарных факультетов, экспертная оценка. В статье представлены рекомендации по внедрению цифровых технологий в обучение публичным выступлениям студентов негуманитарных факультетов, а также предлагается структура современного электронного курса «Техники публичного выступления» с конкретными примерами заданий и упражнений.

Ключевые слова: цифровые технологии, публичное выступление, негуманитарные факультеты, электронное обучение, электронный учебный курс, инновационные инициативы.

SUMMARY

The research paper analyzes existing methods of teaching public speaking, identifying their drawbacks and advantages. The author explores the potential of digital technologies to enhance the effectiveness of public speaking training and offers concrete examples of innovative approaches. The study employed a combination of methods: literature review, analysis of existing electronic learning resources, surveys of non-humanities students, and expert evaluation. The paper presents recommendations for integrating digital technologies into public speaking training for non-humanities students, and also proposes the structure of a modern online course “Public Speaking Techni-

ques” with specific examples of assignments and exercises.

Key words: digital technologies, public speaking, non-humanities faculties, e-learning, e-learning course, innovative initiatives.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виндижева А. О. Использование интерактивных образовательных технологий в системе образования в условиях цифровизации общества // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2023. № 9. С. 35–40.

2. Войтович И. К. Специфика создания электронных образовательных курсов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 1 (154). С. 138–143.

3. Гаибова В. Е., Данилова Л. Н. Цифровизация высшего образования: опыт применения новых дидактических моделей в высшей школе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2022. № 12. С. 22–34.

4. Жуковская Г. А., Пентина А. Ю. Специфика дистанционного обучения дисциплине «Культура речи» в системе Moodle для студентов негуманитарных факультетов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2017. № 184. С. 123–129.

5. Лапшина С. С. Особенности вводного занятия электронного учебного курса «техники публичного выступления» для негуманитарных специальностей // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 3 (67). С. 22–28.

6. Фомина А. С. Онлайн-обучение в высшем учебном заведении: методики, контент, технологии // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 1. С. 101–106.





Т. В. Никитина

УДК 37.014

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ГРАМОТНОСТИ У КУРСАНТОВ ПЕРМСКОГО ИНСТИТУТА ФСИН РОССИИ

Введение. В настоящее время государственная политика в сфере образования особое внимание уделяет формированию функциональной грамотности обучающихся. Данному вопросу уделяется значительное внимание уже на уровне дошкольного образования, затем эта работа продолжается в школе; однако опыт высшего образования демонстрирует, что этих усилий недостаточно. Необходимо также поддерживать развитие функциональной грамотности у студентов в вузах.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Цель статьи – развитие коммуникативной грамотности у курсантов, обучающихся в Пермском институте ФСИН России, в процессе изучения дисциплины «Русский язык и культура речи».

В рамках проведения исследования нами были поставлены следующие задачи:

- на основе анализа определений понятия «коммуникативной грамотности», существующих в педагогической литературе, предложить свое определение;
- выделить компоненты коммуникативной грамотности;
- описать уровни развития коммуникативной грамотности;
- разработать диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности каждого из выделенных компонентов коммуникативной грамотности, включая комплекс взаимодополняющих методик, в том числе тестирование на знание норм русского языка, до и после формирующего эксперимента;

– подобрать образовательные технологии и методы обучения, способствующие развитию коммуникативной грамотности курсантов;

– провести педагогический эксперимент, направленный на развитие коммуникативной грамотности курсантов.

Изложение основного материала. В педагогике под «функциональной грамотностью» понимают систему метапредметных результатов, отвечающих за умение обучающихся пользоваться на практике полученными из различных предметных областей знаниями, умениями и навыками [2], имея в виду финансовую, математическую, естественнонаучную, читательскую, коммуникативную, информационную [3] функциональную грамотность.

В нашем исследовании подробнее рассмотрим именно коммуникативную грамотность, так как от уровня ее сформированности напрямую зависит успешность дальнейшей профессиональной деятельности.

Исследованиями в области коммуникативной грамотности дошкольников занимались такие ученые, как О. А. Багарякова, О. Г. Чечулина, Е. Д. Трофимова, Е. Ю. Данилова, школьников – В. Б. Алферьева-Термсинос, Э. А. Аксенова, Г. М. Бушуева, Т. А. Гришина, студентов – О. И. Журавлева и др. Несмотря на популярность использования данного понятия, до сих пор нет единого определения.

Так, Г. М. Бушуева полагает, что коммуникативная грамотность – это способность передавать информацию в рамках коммуникативного поля, т. е. с использованием языка и его функций [5].

И. А. Стернин – умение эффективно и бесконфликтно общаться [10].

Э. А. Аксенова – навыки и умения общения, речевого взаимодействия [1].

Под коммуникативной грамотностью мы будем понимать совокупность знаний, умений и навыков в области коммуникации, необходимых для эффективного письменного и устного общения в стандартных коммуникативных ситуациях.

Выделим компоненты коммуникативной грамотности:



– мотивационный – желание общаться и получать от этого результат, устойчивый интерес к процессу общения, стремление к постоянному повышению уровня своей коммуникативной грамотности;

– эмоциональный – эмпатия, отзывчивость, внимательность к партнеру по общению;

– когнитивный – знание норм русского языка, способность предвидеть поведение собеседника и адекватно реагировать на него;

– поведенческий – способность к кооперации, совместной деятельности, организаторские способности.

Полагаем, что процесс развития компонентов коммуникативной грамотности целесообразно осуществлять через:

– педагогические технологии, стимулирующие мотивацию обучающихся к речевому взаимодействию, к необходимости повышения уровня коммуникативной грамотности;

– создание эмоционально благоприятной атмосферы, способствующей комфортному общению;

– педагогические технологии, направленные на совершенствование знаний норм русского языка;

– педагогические технологии и методы обучения, направленные на включение обучающихся в речевое взаимодействие (преобладание групповых и диалогических форм работы), способствующих развитию кооперации.

Мы выделили низкий, средний и высокий уровни коммуникативной грамотности. Низкий уровень характеризуется отсутствием интереса к процессу общения, эмпатии, знанием норм русского языка не в полном объеме. Средний уровень основан на наличии интереса к процессу общения, знании норм русского языка, умении анализировать, слушать, говорить, понимать информацию, способности к эмпатии. Высокий уровень коммуникативной грамотности характеризуется четко выраженной мотивацией к получению результата от коммуникации, устойчивым интересом к процессу общения, стремлением к постоянному повышению уровня своей коммуникативной грамотности, способностью к эмпатии, проявлению отзывчивости, внимательности к партнеру по

общению, стремлением к их совершенствованию знаний норм русского языка, умением анализировать, слушать, говорить, понимать информацию, способностью к кооперации.

Для определения исходного уровня сформированности коммуникативной грамотности у курсантов Пермского института ФСИН России нами был проведен констатирующий эксперимент. Для получения объективной оценки уровня сформированности коммуникативной грамотности необходимо использовать комплекс психодиагностических методик. При этом полагаем, что для определения уровня сформированности каждого из компонентов необходим отдельный набор методик.

Так, для определения уровня сформированности уровня мотивации мы использовали диагностику мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях И. Д. Ладанова, В. А. Уразаевой и методику оценки коммуникативных и организаторских склонностей В. В. Синявского, В. А. Федорошина (КОС). Для диагностики эмоционального компонента – шкалу «Техника общения» Н. Д. Твороговой и методику диагностики эмпатических способностей В. В. Бойко [7]. Для диагностики когнитивного компонента коммуникативной грамотности мы использовали тестирование на знание норм русского языка. Поведенческий компонент коммуникативной грамотности мы оценивали с помощью методики «Совместная сортировка» Г. В. Бурменской, оценку уровня общительности В. Ф. Ряховского, методику выявления коммуникативных склонностей обучающихся Р. В. Овчаровой [7].

В экспериментальной работе по формированию коммуникативной грамотности приняли участие курсанты 1 курса Пермского института ФСИН России, обучающиеся по направлениям подготовки 40.03.01 «Юриспруденция» и 36.03.02 «Зоотехния» [9] (120 обучающихся).

На констатирующем этапе мы получили следующие результаты.

Низкий уровень сформированности мотивационного компонента коммуникативной грамотности выявлен у 55 % курсантов, средний – 25 %, высокий – 20 %.



С низким уровнем сформированности эмоционального компонента коммуникативной грамотности выявлено 60 % курсантов, со средним – 23 %, с высоким – 17 %.

Низкий уровень сформированности когнитивного компонента коммуникативной грамотности выявлен у 66 % курсантов, средний – у 22 %, высокий – у 12 %.

С низким уровнем сформированности поведенческого компонента коммуникативной грамотности выявлено 75 % курсантов, со средним – 16 %, с высоким – 9 %.

Полученные данные подтвердили необходимость развития коммуникативной грамотности у курсантов. Формирующий эксперимент был организован поэтапно в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи».

Для развития коммуникативной грамотности необходим тщательный отбор педагогических технологий и методов обучения. В рамках проведения педагогического эксперимента по развитию коммуникативной грамотности у курсантов Пермского института ФСИН России мы использовали комплекс методов:

- дискуссионные методы (дискуссия, дебаты, полемика, диспут, мозговой штурм, генерация идей, круглый стол, ПОПС-формула и др.);
- рейтинговые (квест, аукцион и др.);
- тренинговые (коммуникативный тренинг и др.);
- игровые (ролевые и деловые игры и др.);
- неигровые имитационные (решение проблемных и коммуникативно ориентированных профессиональных задач, анализ конкретных ситуаций, кейс-метод и др.);
- методы стимулирования мотивации и интереса к учению (целеполагание, создание ситуации успеха и др.).

Установим соотношение компонентов коммуникативной грамотности с теми активными и интерактивными методами и технологиями, которые, по нашему мнению, в наибольшей степени способствуют их развитию (Таблица 1).

Полагаем, что наиболее эффективному развитию коммуникативной грамотности способствует реализация именно комплекса пред-

ложенных нами активных и интерактивных методов.

Таблица 1.

Соотношение методов развития коммуникативной грамотности с ее компонентами

Методы развития коммуникативной грамотности	Компоненты коммуникативной грамотности			
	мотивационный	эмоциональный	когнитивный	поведенческий
дискуссионные		+	+	+
рейтинговые		+		+
тренинговые			+	
игровые		+		+
неигровые имитационные			+	+
стимулирования мотивации и интереса к учению	+	+		

После проведения формирующего этапа эксперимента в рамках контрольного этапа мы вновь проверили уровень сформированности коммуникативной грамотности у курсантов.

Низкий уровень сформированности мотивационного компонента коммуникативной грамотности выявлен у 14 % курсантов (что ниже на 41 %, чем результаты констатирующего этапа эксперимента), средний – 36 % (что выше на 11 %), высокий – 50 % (что выше на 30 %).

С низким уровнем сформированности эмоционального компонента коммуникативной грамотности выявлено 8 % (снижение на 52 %) курсантов, со средним – 43 % (рост на 20 %), с высоким – 49 % (рост на 32 %).

Низкий уровень сформированности когнитивного компонента коммуникативной гра-



мотности выявлен у 17 % (что ниже на 49 %) курсантов, средний – 51 % (что выше на 29 %), высокий – 32 % (что выше на 20 %).

С низким уровнем сформированности эмоционального компонента коммуникативной грамотности выявлено 22 % курсантов (что меньше на 53 %), со средним – 45 % (что больше на 29 %), с высоким – 33 % (что больше на 24 %).

Результаты, полученные в ходе контрольного этапа эксперимента, говорят о повышении количественных и качественных показателей уровня сформированности коммуникативной грамотности у курсантов.

Выводы. Таким образом, развитие коммуникативной грамотности у курсантов, несомненно, положительно скажется на успешности курсанта как в процессе профессиональной подготовки в вузе, так и дальнейшей служебной деятельности.

АННОТАЦИЯ

В статье автор рассматривает существующие определения понятия «коммуникативная грамотность», предлагает свое. В статье выделены компоненты и уровни сформированности коммуникативной грамотности, описан диагностический инструментарий, приведены примеры форм и методов, способствующих ее развитию. Автор рассматривает поэтапный процесс развития коммуникативной грамотности у курсантов Пермского института ФСИН России.

Ключевые слова: коммуникативная грамотность, развитие коммуникативной грамотности, курсанты, ведомственный вуз.

SUMMARY

In the article, the author examines the existing definitions of the concept of “communicative literacy”, offers his own. The components and levels of formation of communicative literacy are highlighted in the article, diagnostic tools are described, examples of forms and methods that contribute to its formation are given. The author examines the step-by-step process of developing communicative literacy among cadets of the Perm Institute of the Federal Penal Service of Russia.

Key words: communicative literacy, development of communication literacy, cadets, departmental university.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова Э. А. Формирование коммуникативной грамотности школьников: возможности в образовательном пространстве современной российской школы // Школьные технологии. 2015. № 6. С. 81–90.

2. Алферьева-Термсикос В. Б. Педагогические технологии формирования коммуникативной функциональной грамотности в начальной школе // Тенденции развития науки и образования. 2022. № 88. С. 8–12.

3. Анисимова Э. С., Асхадуллина Н. Н. Практики развития цифровой грамотности учителя: учебное пособие. Казань: Издательство Казанского университета, 2022. 124 с.

4. Багарякова О. А., Трофимова Е. Д. Развитие коммуникативных умений у старших дошкольников с задержкой психического развития с помощью театрализованной игры // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 1. С. 122–128

5. Бушуева Г. М. Коммуникативные задачи как средство формирования коммуникативных умений у младших школьников: дисс... канд. пед. наук. Калининград: Калининградск. гос. ун-т, 2003. 206 с.

6. Гришина Т. А. Особенности коммуникативной грамотности учащихся с разным уровнем академической успеваемости // Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения: сб. науч. трудов по матер. Международ. науч.-практ. конф. Саранск: Мордовск. гос. пед. ун-т им. М. Е. Евсевьева, 2021. С. 17.

7. Дейко Л. А. Сборник методик по диагностике уровня сформированности деловых компетенций обучающихся. ст. Ленинградская, 2022. 23 с.

8. Журавлева О. И. Коммуникативная подготовка студентов в условиях современной высшей школы // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 1. С. 93–98.

9. Никитина Т. В. Диагностика сформированности профессиональной коммуникатив-



ной компетенции курсантов вузов Федеральной службы исполнения наказаний // Педагогический имидж. 2018. № 1 (38). С. 125–134.

10. Стернин И. А. Основы речевого воздействия: учебное издание. Воронеж: Истоки, 2012. 178 с.

11. Чечулина О. Г., Данилова Е. Ю. Формирование предпосылок коммуникативной грамотности у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Интерактивное образование. 2021. № 95. URL: <https://io.nios.ru/articles/2/115/10/formirovanie-predposylok-kommunikativnoy-gramotnosti-u-detey-doshkolnogo-vozrasta>.



Н. Н. Мурованая, И. А. Тяллева

УДК 378.4

ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Развитие науки и образования в обществе во многом сопряжены с процессами глобализации, технологизации и информатизации всех сфер жизни.

Образование как социальный институт находится в самом эпицентре данных процессов и способствует развитию личности в современных условиях. Государственная стратегия развития образования направлена на фор-

мирование творческой личности, способной к самореализации в профессиональной деятельности. В качестве приоритета в Национальной доктрине образования Российской Федерации (до 2025 г.) указано формирование личности специалиста, готового к самореализации в профессиональной сфере [3]. В качестве критериев готовности указаны учебная эффективность (качество знаний в профессиональной сфере) и социальная эффективность (готовность выпускника к саморазвитию и самореализации). Это обуславливает новое понимание главной задачи современного высшего образования – подготовка специалиста с большим творческим потенциалом и высоким уровнем самореализации в профессиональной деятельности.

Данный вопрос имеет особую актуальность в контексте подготовки обучающихся на уровне магистратуры. Это связано с необходимостью реализации требований Федеральных Государственных Образовательных стандартов и соответствия формируемых компетенций Профессиональным стандартам. При этом контингент абитуриентов, поступающих в магистратуру, не всегда однороден, так как обучающимися могут стать как выпускники любых направлений подготовки, так и обладающие определенным профессиональным опытом по направлению подготовки. Это обуславливает трудности в процессе подготовки будущих специалистов на уровне магистратуры к творческой самореализации в профессиональной деятельности. Именно это свидетельствует о необходимости теоретико-методологического обоснования модели подготовки данных специалистов к творческой самореализации в профессиональной деятельности.

Анализ исследований и публикаций. Проблема готовности к самореализации личности рассматривается достаточно широко в философии, психологии и педагогике.

Философские, культурологические и социологические теории, посвященные самореализации личности, представлены в трудах Л. Н. Боголюбова, Л. Н. Когана, В. Е. Кемерова, А. А. Радугина, Э. Фромма и др.



Психологический аспект проблемы освещен в трудах как отечественных, так и зарубежных исследователей, в число которых входят Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, А. А. Реан, Е. Ф. Рыбалко, Л. А. Рудкевич, К. Р. Роджерс, А. Маслоу и др.

Педагогические теории самореализации личности представлены в трудах Л. В. Ведерниковой, С. Л. Емельянцева, Л. М. Митиной, В. А. Сластёнина, М. И. Ситниковой, Е. В. Киенко, А. К. Марковой, Е. Н. Шутенко, В. В. Ягодкиной и др.

Под творческой самореализацией педагога исследователи рассматривают универсальную способность к «выявлению, опредмечиванию, развитию подлинных педагогических возможностей (сущностных сил), проявляющихся в его творческой активности, творческой самостоятельности, творческой самоэффективности» [5].

Современные исследователи обосновывают основные положения и анализируют проблему подготовки к творческой самореализации педагогических работников различных категорий с учетом этапов их личностно-профессионального самосовершенствования [1].

Также различные аспекты данной проблемы представлены в результатах диссертационных исследований (Е. А. Ефимовой, Е. Е. Горбуновой, Ж. В. Ильиной, О. Г. Проникиной, К. А. Кадетовой).

Несмотря на теоретическую разработку проблемы, не в полной мере представлено обоснование концептуальных основ модели подготовки будущих специалистов на уровне магистратуры к творческой самореализации в профессиональной деятельности. Именно это обусловило выбор темы исследования.

Целью данной статьи являлось обоснование результатов экспериментальной работы по формированию готовности будущих специалистов к творческой самореализации в профессиональной деятельности на примере магистров гуманитарного и специального (дефектологического) направлений подготовки.

Изложение основного материала. Проведение исследования по формированию готовности будущих специалистов к творческой самореализации в профессиональной деятельности предусматривало несколько этапов. Первый этап предполагал рассмотрение теоретических аспектов, включающих определение основных понятий и обоснование экспериментальной модели.

Так, рассмотрение процесса самореализации предусматривает его взаимосвязь с актуализацией внутреннего потенциала личности на уровне творческой деятельности в личностной, профессиональной и социальной сферах жизни. Готовность к профессиональной самореализации определяется содержанием самого процесса профессиональной деятельности будущего специалиста.

Основу разработанной нами структуры самореализации составляет концептуальная идея В. А. Сластёнина, который трактует данное понятие как процесс, который в совокупности с процессами адаптации, интеграции и саморазвития составляет сущностную характеристику социализации личности и «обеспечивает оптимальное развитие личности на протяжении всей жизни человека во взаимодействии с окружающей средой» [4, с. 116]. Именно это дает возможность утверждать, что данное понятие предполагает творческий характер самореализации.

На наш взгляд, процесс формирования готовности к творческой самореализации предусматривает целенаправленное развитие профессиональных и индивидуальных сторон личности для достижения этой личностью состояния готовности, позволяющей актуализировать творческий потенциал в профессиональной деятельности [6].

Для обоснования модели готовности личности к творческой самореализации рассмотрим ее концептуальные основы, базирующиеся на общефилософском, личностно ориентированном, компетентностном, синергетическом, системно-деятельностном, акмеологическом и аксиологическом подходах к развитию и саморазвитию личности.



Общефилософский подход основывается на фундаментальных положениях философии, педагогики и психологии о целостности и взаимообусловленности явлений, о социальной и творческой сущности человека. С позиции этого подхода готовность к профессиональной деятельности рассматривается как психическое состояние человека, которое предполагает осознание им своих целей, оценку имеющихся условий, наличие образа структуры определенного действия и постоянной направленности сознания на его выполнение (Б. С. Гершунский, В. А. Сластёнин).

Синергетический подход в аспекте самореализации личности предполагает процесс перехода ее потенциальных возможностей в способности, т. е. их актуализацию. При этом готовность к самореализации формируется постепенно, в результате целенаправленной деятельности, направленной на самоизменение, самосовершенствование и построение себя как личности (В. Г. Маралов). Основопологающим для нас является тезис о том, что личность является сложной самоорганизующейся системой, ей нельзя навязать пути развития и самореализации (Е. Н. Князева, С. В. Кульневич, И. Р. Пригожин).

Личностно ориентированный подход основан на представлении деятельностной сущности творческой личности в широком смысле. Данный подход как принцип личностной обусловленности всех психических функций человека, а также его деятельности, рассматривают исследователи: В. В. Сериков, О. В. Бондаревская, К. К. Платонов, И. С. Якиманская. Личностно ориентированный подход рассматривает личность как цель, субъект, результат и главный критерий успешности жизнедеятельности.

Компетентностный подход предполагает в качестве цели обучения формирование компетентности личности. При этом компетентность трактуется как совокупность способностей и качеств личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Понятие «профессиональная компетентность» Э. Ф. Зеер рассматривает как общую способ-

ность специалиста мобилизовать свои знания и умения, а также обобщенные способы выполнения действия. Методологической основой данного подхода выступают работы В. Н. Введенского, В. А. Адольфа, Р. Х. Гельмеевой, Н. А. Глузман, Н. В. Горбуновой, И. А. Зимней, Н. Н. Лобановой, А. А. Марковой, Л. М. Митиной, В. А. Сластёнина и др.

Системно-деятельностный подход рассматривает деятельность как основу, средство и условие самореализации личности. Особенностью данного подхода является тезис о том, что психические функции и способности личности – это результат преобразования внешней деятельности во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных изменений. Это позволяет личности достичь новых результатов в его профессиональной деятельности (Г. И. Воронина, В. В. Давыдов, Н. В. Кузьмина и др.).

Аксиологический подход определяется как философская категория, предполагающая приоритет духовных ценностей. Данный подход выступает связующим звеном между познавательным и практическим отношением к миру, является основой оценочно-целевого и действенного аспекта в жизнедеятельности личности. Это дает возможность утверждать, что данный подход направлен на осмысление, признание, актуализацию и создание материальных и духовных ценностей, способствующих проявлению творческой активности в разных сферах жизнедеятельности (В. А. Сластенин, Н. Д. Никандров, В. А. Кан-Калик, Е. Н. Шиянов).

Акмеологический подход является универсальным научным подходом к рассмотрению процесса самореализации личности. Его сущностной характеристикой является стремление к сохранению целостности личности во взаимосвязи индивидуальных, личностных и субъектно-деятельностных аспектов, что способствует достижению высших уровней ее самореализации (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, В. П. Брамский, А. А. Дергач, В. Г. Зазыкин, Н. В. Кузьмина, С. С. Пальчевский и др.)



Рис. 1. Модель готовности личности к творческой самореализации в профессиональной деятельности

Концептуальная основа рассматриваемой модели подчеркивает ее универсальность с позиций теоретико-методологического обоснования различных аспектов развития и самореализации личности. Именно это способствовало обоснованию модели готовности личности к творческой самореализации, представленной на рисунке 1.

Рассмотрим основные компоненты вышепредставленной модели. Готовность личности к творческой самореализации в профессиональной деятельности представлена двумя компонентами: личностным и содержательно-операционным, объединенными творческим состоянием личности.

Личностный компонент включает следующие составляющие: мотивационно-ценностную, эмоционально-волевою, когнитивную.

При этом мотивационно-ценностная составляющая личностного компонента модели связана с мотивацией специалиста, его профессиональным самоудовлетворением. Эмоционально-волевая – обеспечивает функцию самоконтроля на основе положительного эмоционального фона. Когнитивная составляю-

щая отражает интеллектуальную зрелость личности, ее знания, уровень общей осведомленности, гибкость и многовариантность оценок происходящего, профессиональное мышление (умение анализировать, систематизировать и обобщать профессиональные знания).

Профессиональный компонент готовности включает содержательную и технологическую составляющие. Содержательная составляющая базируется на высоком уровне методологической культуры, потребности личности в постоянном профессиональном совершенствовании, способности к рефлексивному анализу. Технологическая составляющая готовности включает конкретные аспекты профессиональной деятельности, которые позволяют успешно реализовать ее задачи.

Рассмотренные компоненты объединяет творческое состояние личности, предполагающее творческий характер процесса развития и саморазвития, использования ее внутреннего потенциала. Именно творчески самореализующаяся личность обладает особым внутренним состоянием, позволяющим ей креативно подходить ко всем явлениям жизни.



Второй этап нашего исследования предусматривал анализ эмпирических данных по рассматриваемой теме. Респондентами нашего исследования выступили 24 обучающихся магистратуры гуманитарного и специального (дефектологического) направлений подготовки Севастопольского государственного университета. Из них 12 обучающихся составляли группу № 1 (направление подготовки 45.04.01 Филология), остальные 12 обучающихся – группу № 2 (направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование) [7].

Комплекс подобранных диагностических материалов эмпирического этапа исследования включал тесты В. Павлова, И. М. Юсупова, Майерса-Бриггса, опросник Э. Шострома, и др., что позволило оценить начальный уровень готовности магистров к творческой самореализации в будущей профессиональной деятельности.

Например, мотивационно-ценностная составляющая модели определялась с помощью следующей диагностических материалов: теста «Готовность к саморазвитию» (В. Павлов), опросника «Самоактуализирующаяся личность» (Э. Шостром) и др.

Остановимся более подробно на описании полученных результатов.

Использование теста В. Павлова «Готовность к саморазвитию» позволило в количественном виде определить соотношение между «желанием узнать о себе новое» и «готовностью работать над собой».

Полученные экспериментальные данные свидетельствуют о преобладании среднего уровня готовности респондентов к саморазвитию. Данные магистры (соответственно 58,3 % в группе № 1 и 41,7 % в группе № 2) имеют направленность на саморазвитие при отсутствии желания самопознания, или хотят познать себя, но не готовы к практическим действиям по саморазвитию.

Опросник «Самоактуализирующаяся личность» Э. Шострома включал 14 шкал, характеризующих психическое здоровье человека. Коэффициент одной из шкал («Ориентация во времени») позволил установить наличие спо-

собности субъекта жить настоящим, переживая конкретный момент своей жизни во всей полноте, а не как неизбежное следствие прошлого или подготовку к будущему. Кроме того, высокий уровень показателей по шкалам предполагал наличие мироощущения, позволяющего человеку видеть свою жизнь целостной, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего. Согласно полученным результатам, 4 обучающихся (33,3 %) группы № 1 и 5 обучающихся (41,6 %) группы № 2 имели коэффициент ориентации во времени ниже нормы, что свидетельствовало о проблемах в восприятии времени и могло приводить к сложностям в планировании и организации будущей профессиональной деятельности. Только один респондент как группы № 1, так и группы № 2 (8,3 %) имели коэффициент, соответствующий самоактуализирующейся личности.

Обобщенные результаты эмпирического этапа исследования были получены как среднее арифметическое данных по каждому компоненту. Были выявлены уровни готовности респондентов: высокий, средний, низкий.

Так, высокий уровень был выявлен у двух обучающихся (16,6 %) группы № 1 и четырех обучающихся (33,3 %) группы № 2. При этом восемь обучающихся (66,7 %) группы № 1 и семь обучающихся (58,3 %) группы № 2 показали средний уровень. У двух обучающихся (16,6 %) группы № 1 и у одного обучающегося (8,3 %) группы № 2 был выявлен низкий уровень.

Анализ полученных результатов свидетельствуют о том, что более высокий уровень готовности к творческой самореализации присутствует у пяти магистров (41,6 %) группы № 2. Данные респонденты имеют опыт педагогической работы свыше трех лет и обучаются по индивидуальному плану. Процентное соотношение обучающихся, совмещающих учебу с профессиональной деятельностью, в группе № 2 ниже и составляет 16,6 %. Таким образом, результаты диагностического этапа исследования позволили обосновать готовность обучающихся магистратуры к творческой самореализации в профессиональной деятельности.



Выводы. Вышеизложенное позволяет утверждать об актуальности рассматриваемой проблемы по формированию готовности будущих специалистов на уровне магистратуры к творческой самореализации в профессиональной деятельности. Перспективой в работе с данной категорией обучающихся является проведение последующих этапов экспериментальной работы.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются теоретические основы модели готовности будущих специалистов на уровне магистратуры к творческой самореализации в профессиональной деятельности. Анализ результатов диагностического этапа исследования, проводимого с обучающимися магистратуры гуманитарного и специального (дефектологического) направлений подготовки, показал, что большая часть респондентов имеет средний уровень готовности.

Ключевые слова: готовность будущих специалистов, модель, творческая самореализация, профессиональная деятельность.

SUMMARY

The article discusses the theoretical foundations of the model of readiness of future specialists at the master's level for creative self-realization in professional activity. An analysis of the results of the diagnostic stage of the study conducted with students of the master's degree in Humanities and Special (Defectological) Departments showed that most of the respondents have an average level of readiness.

Key words: readiness of future specialists, model, creative self-realization, professional activity.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глузман А. А., Глузман А. В. Стратегия самосовершенствования будущих преподавателей иностранных языков на основе самопознания // Гуманитарные науки (г. Ялта). № 3 (59). 2022. С. 22–29.

2. Зеер Э. Ф. Психология транспрофессионализма: монография. Екатеринбург: Изд. дом «Юника», 2018. 174 с.

3. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года [Элек-

тронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/law/podborki/nacionalnaya_doktrina_obrazovaniya_v_rf_do_2025_goda/.

4. Слостёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.

5. Смирная А. А., Смирнова А. В., Злотникова Е. А. Творческая самореализация педагога: основные аспекты феномена // Инновационные тенденции развития Российской науки: матер. XVII Междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых (Красноярск, 04-06 марта 2024 г.). Красноярск: Красноярск. гос. аграр. университет, 2024. С. 455–459.

6. Тяллева И. А. Формирование готовности учителей иностранного языка к творческой самореализации в профессиональной деятельности в системе последиplomного образования: дисс. ... канд. пед. наук. Киев, 2008. 251 с.

7. Тяллева И. А., Мурованая Н. Н. К вопросу о формировании готовности будущих учителей иностранного языка к творческой самореализации в профессиональной деятельности // E-Scio. 2021. № 5 (56). С. 509–515.





И. А. Романовская, Л. М. Миляева

УДК 378.4

ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИМ ВОСПИТАНИЕМ ШКОЛЬНИКОВ

Патриотизм, являясь традиционной чертой русского народа, всегда был гарантом единства и безопасности нашей страны, ее силы и оплота. Обеднение в 90-х годах XX столетия смысла патриотизма, гражданственности как духовных ценностей народа привело к негативным последствиям в воспитании детей и молодежи и в целом в социально-политическом развитии общества.

Сегодня, следуя вызовам времени, важно вернуть в общество патриотический дух и воспитать человека нового поколения, для которого наивысшей ценностью станет Родина, забота о ее процветании, верность культуре и традициям своего народа, готовность беззаветно служить Отчизне.

В настоящее время все образовательные организации достаточно активно реализуют выдвинутые в государственных документах цели и задачи патриотического воспитания, эффективность которого в полной мере зависит от управления.

В статье определяются особенности управления патриотическим воспитанием школьников, призванные обеспечить его эффективность. Актуальность рассматриваемой проблемы вызвана рядом факторов.

Во-первых, кардинально изменившиеся геополитические, социально-экономические и политические условия обусловили потребность в воспитании «истинных сынов Отечества», граждан нашей страны, исполненных любовью к Родине, уважением к ее традициям и культуре. Об этом свидетельствует ряд документов, определяющих патриотическое вос-

питание стратегической целью национальной политики русского государства [1; 2; 3; 4; 5]. Достижение этой цели требует не только современного теоретического осмысления сущности и технологии организации патриотического воспитания, но и новых подходов в принятии управленческих решений, обеспечивающих высокий уровень воспитания патриотов.

Во-вторых, несмотря на то, что проблемы управления воспитательным процессом нашли отражение в трудах Л. И. Новиковой, В. А. Караковского, А. М. Сидоркина, Ю. П. Сокольников, Е. Н. Степанова и др., проблема эффективного управления патриотическим воспитанием с учетом современных требований остается малоизученной.

В-третьих, актуализация проблемы управления патриотическим воспитанием школьников связана с изменившимися условиями в организации и проведении массовой патриотической работы. Сегодня ее осуществляют не только образовательные учреждения, но и общественные движения и организации, среди которых, например, Общероссийская общественная организация Российский Союз Молодежи (РСМ), Российское движение детей и молодежи (РДДМ), «Движение первых» и др. Так, согласно Положению РДДМ, члены движения сами должны быть активными организаторами патриотической деятельности, что ставит перед необходимостью определения их места в управлении, разработке новых подходов, использовании управленческих технологий.

Изложение основного материала статьи. Большой вклад в разработку теории управления в области образования внесли отечественные специалисты В. И. Зверева, Ю. А. Конаржевский, В. И. Кузин, В. С. Лазарев, Л. М. Моисеев, П. Т. Фролов, М. М. Поташник, П. И. Третьяков, К. М. Ушаков, Р. Х. Шакуров, Т. И. Шамова и др., указывающие на приоритетную роль управления в образовательном учреждении. Так, В. С. Лазарев считает, что «деятельность по управлению сводится к непрерывной последовательности действий, осуществляемых субъектом управления, в результате кото-



рых формируется и изменяется образ управляемого объекта, определяются цели совместной работы, определяются способы их достижения» [9]. Это еще раз подтверждает, что достижение цели возможно лишь при условии грамотно организованного управления, что в полной мере соотносится и с патриотическим воспитанием.

С точки зрения управления патриотическое воспитание есть деятельность субъектов патриотического воспитания, направленная на создание условий в управляемой системе с целью развития патриотической позиции личности воспитанника, патриотических качеств и свойств личности, ответственности за судьбу своей страны.

Сегодня исследователями выделяется несколько подходов в управлении: системный (А. Слоан, П. Дюпон, Р. Скотт), процессный (А. Файоль, Ф. Тейлор, Р. Черчмен, В. Вудфорт) и ситуационный (П. Друкер, У. Марч, Р. Томпсон).

Рассматривая различные подходы в управлении, мы понимаем, что современная образовательная организация – это сложный механизм, состоящий из множества взаимосвязанных компонентов, каждый из которых требует эффективного управления. Использование руководителем системного подхода в управлении патриотическим воспитанием позволяет ему на основе всестороннего учета всех элементов системы выбрать стратегию управления, разработать его концепцию, определить средства, нацеленные на воспитание патриотов. Однако сегодня коренным образом меняется понимание эффективного управления. Эффективным становится такое управление, которое «обеспечивает реализацию целей и задач с наименьшими затратами ресурсов, сил и времени» [6]. Так, разработав стратегию патриотического воспитания (системное управление), руководитель в ходе его осуществления должен достаточно быстро реагировать на появление новых государственных документов, текущие социально-политические события, изменяющиеся ситуации, отклонение системы от заданных параметров и т. д. Это ставит управ-

ленцев перед необходимостью анализировать факторы внешней и внутренней среды, оперативно корректировать планы, изменять средства и способы организации деятельности, выстраивая гибкую, динамичную, подвижную систему управления и направляя процесс на эффективное достижение целей.

Как видим, речь идет о ситуационном управлении, которое в сочетании с системным повышает эффективность управляемого процесса. В этом сочетании, на наш взгляд, и заключается одна из особенностей управления патриотическим воспитанием.

Трансформационные процессы в системе образования обусловили требования нового содержания и эффективных механизмов управления образовательными учреждениями. Общеизвестно, что содержание управления как вида деятельности проявляется через функции. Сегодня вектор поиска направляется на определение нового содержания функций управления, лежащих в основе достижения целей управляемой системы. Традиционно выделяют четыре функции управления: планирование, организация, мотивация и контроль. Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин расширили количество функций, вычленив их бинарный состав. Учеными выделяются информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, планово-прогностическая организационно-исполнительская, контрольно-диагностическая, регулятивно-коррекционная [12]. Соглашаясь с данной точкой зрения, мы полагаем, что применение бинарных функций в управлении патриотическим воспитанием будет наиболее эффективным, если их содержание будет отражать современные требования к организации патриотического воспитания.

Информационно-аналитическая функция занимает одно из ведущих мест в управлении. Под управленческой информацией понимается совокупность сведений о процессах, протекающих внутри организации. Руководителю важно организовать сбор, обработку и использование информации, с помощью которой изучается и анализируется состояние патриотического воспитания, принимаются управленче-



ские решения. Сегодня необходимым условием получения многоаспектной и достоверной информации является использование цифровых инструментов, позволяющих осуществлять оперативное управление, взаимодействовать с родителями, получать и распространять информацию, проводить диагностику и обрабатывать обширные данные. Модернизация управления путем создания системы сопровождения с помощью цифровых сервисов является одной из особенностей современного управления воспитательным процессом, повышая его эффективность.

В принятой классификации выделяется три вида анализа: параметрический, тематический и итоговый. При анализе состояния патриотического воспитания в большей степени используется тематический анализ, благодаря которому изучаются устойчивые повторяющиеся зависимости, тенденции воспитательного процесса, выявляются причины положительных достижений и неудач. Этот вид педагогического анализа дает возможность руководителю найти взаимосвязи между компонентами воспитательного процесса, выявить условия, благоприятно влияющие на осуществление патриотического воспитания. Эффективность анализа в полной мере зависит от степени участия в нем всех субъектов воспитательного процесса.

С точки зрения управленческих решений в педагогическом коллективе на постоянной основе должен реализовываться принцип рефлексивности, предполагающий обращение всех его участников к своему опыту деятельности по патриотическому воспитанию, осмыслению его результатов и личного вклада каждого участника. По сути, рефлексия всех субъектов патриотического воспитания является основой для осуществления коллективного анализа. В этом случае аналитическая информация будет полной и достоверной, а коллективный анализ позволит дать объективную оценку воспитательному процессу и предопределить верное управленческое решение. Таким образом, необходимость включения в рефлексивно-аналитическую деятельность всех членов педа-

гогического коллектива, а также родителей, социальных партнеров и учащихся является одной из особенностей управления патриотическим воспитанием.

Важнейшей функцией управления является мотивационно-целевая. Выбор цели и степень присвоения ее членами управляемой структуры зависит от наличия у субъектов мотивов предстоящей деятельности, трансформирующихся в дальнейшем в ее цели. Именно мотивация как побуждение к действию управляет поведением человека, определяет его направленность, организованность, активность [8]. В системе управления патриотическим воспитанием руководителю необходимо не только направить усилия на создание принимаемой всеми членами коллектива системы ценностей организации, выработке единого корпоративного духа, поддержки чувства сопричастности к делам страны, но и выявить у каждого члена коллектива направленность личности, его гражданскую позицию, отношение к происходящим в обществе событиям, наличие потребности в осуществлении деятельности по патриотическому воспитанию. Повлиять на потребности и пробудить мотивацию к осуществлению патриотического воспитания возможно при использовании системы мотивационных воздействий на педагога: привлечение к управлению, продвижение по карьерной лестнице, делегирование полномочий, признание, одобрение, награда, личная мотивационная беседа и т. д. Однако любое управленческое действие по формированию мотивации может быть эффективным только при учете индивидуальных особенностей членов управляемой системы. Как видим, речь идет об индивидуальном подходе в процессе управления.

Эффективность управления патриотическим воспитанием в целом зависит от реализации мотивационно-целевой функции, ориентированной на индивидуализацию в работе с каждым членом коллектива, что и является одной из особенностей управления патриотическим воспитанием школьников.

Планово-прогностическая функция управления патриотическим воспитанием представлена разработкой концепций, стратегий,



планов, проектированием программ, определением конкретных воспитательных задач, составлением прогноза конечных результатов, выявлением ресурсов для реализации выдвинутых задач. Все планируемые мероприятия должны вытекать из поставленных целей и работать на их достижение. Сегодня четкие стандартные требования к различным видам планов отсутствуют. Определены лишь принципы планирования.

В связи с этим мы бы предпочли высказать свою точку зрения по поводу современного планирования процесса патриотического воспитания в условиях образовательной организации. Эффективность осуществления этой функции будет зависеть от соблюдения технологии планирования с привлечением большого количества субъектов управляемой и управляющей систем. Особенно важно включить в планирование самих воспитанников, интересы и потребности которых найдут отражение в планируемых мероприятиях. «Патриотическое воспитание станет результативным лишь в том случае, если будет влиять на чувства, убеждения и деятельность молодежи» [13]. Этого можно достичь только через включение воспитанников в социально активную деятельность, отражающую их интересы и потребности.

Истинный патриотизм проявляется в гражданской зрелости и социальной активности человека, поэтому планирование патриотического воспитания должно быть соотнесено с разработкой крупных проектов, программ, акций, коллективных творческих дел, характеризующихся деятельностью патриотизмом. По утверждениям ряда исследователей, именно деятельностный патриотизм является наиболее эффективным в патриотическом воспитании (И. В. Власюк, А. О. Гаврилова, А. Д. Карнышев, В. А. Решетников, Е. В. Решетникова). По словам профессора А. Д. Карнышева, «... Деятельностный патриотизм – это патриотизм, отраженный в жизненных ценностях и проявляющий себя в наиболее важных жизненных сферах деятельности человека (образовательной, профессиональной, семейной, сфере общественной жизни и увлечений)» [10]. Сле-

довательно, в планах обязательно должны найти отражение социально значимые события, в которых воспитанники выступают субъектами деятельности. Уход от словесных форм работы в сторону практико ориентированных мероприятий, имеющих высокую социальную значимость, обеспечивающих субъектную позицию воспитанников, – это то, что должно найти отражение и в планировании.

Например, организационными формами патриотического воспитания могут быть конкретные социально значимые дела (акции «Забота о ветеранах», «Мы разные, но мы вместе», реализация адресных обращений, выполнение социальных заказов, конкурсы «А у нас в семье традиция», «России сердце открываю», социальные проекты «Протяни руку помощи», «Парк моей мечты» и др.), волонтерское движение, добровольчество, профессиональные пробы, общественно-политическая деятельность, планирование социальных практик, благотворительные акции, патриотические экспедиции, гражданские форумы, участие в деятельности детских и молодежных организаций («Движение первых»), организационно-деятельностные игры, экспедиции и др.

Таким образом, реализация плано-прогностической функции управления патриотическим воспитанием на современном этапе развития образования имеет свои особенности, связанные, с одной стороны, с привлечением к планированию самих воспитанников, а с другой – отражением в плане мероприятий деятельностного патриотизма, обеспечивающих субъектную позицию участников воспитательного процесса.

Организационно-исполнительская функция определяется характером взаимоотношений участников педагогического процесса. Основная цель этой функции – организация деятельности всех участников управления патриотическим воспитанием. Организаторская деятельность руководителя состоит в разработке нормативно-правовой базы, распределении функций, обязанностей управленческих кадров, определения зоны их ответственности.

В ходе управления патриотическим воспитанием важно не только создать организа-



ционную структуру, способную реализовывать все функции управления, но и расширить ее за счет создания подструктурных подразделений, имеющих определенные функции и права, связанные с патриотическим воспитанием, закрепив это документально.

Исходя из того, что патриотическое воспитание сегодня является приоритетным направлением государственной стратегии, в его осуществление необходимо включать все возможные субъекты воспитания и социализации детей и молодежи: семью, институты государства и гражданского общества, производственные структуры; традиционные российские религиозные организации, образовательные организации, учреждения культуры и спорта, СМИ, военные части и военкоматы, ветеранские, поисковые, молодежные общественные организации, центры допризывной подготовки, комитеты солдатских матерей и т. д. Статья 26 Федерального закона № 273 «Об образовании в РФ» предусматривает, что в образовательных организациях формируются коллегиальные органы управления, например, создаются советы, в состав которых могут входить представители учредителей, общественности, родителей, администрации и учащихся [1].

В управленческую структуру (с определением функций управления патриотическим воспитанием) могут войти попечительский совет, совет образовательного учреждения, педагогический совет, родительские объединения, временные творческие коллективы, проектные группы и др.

Расширение структуры общественного управления патриотическим воспитанием за счет включения в нее широкого круга социальных партнеров, придание патриотическому воспитанию широкой социальной значимости и гласности, на наш взгляд, является непереносимым условием его эффективности.

В связи с расширением структуры общественного управления управленческие действия руководителя образовательной организации по патриотическому воспитанию становятся иными: участие в переговорных площадках, совместное проектирование и проведение с социальными партнерами воспитательных ме-

роприятий, методических семинаров, тренингов, вебинаров, общественных экспертиз и т. д. Как видим, речь идет о сетевом взаимодействии, предполагающем не только целенаправленную работу по патриотическому воспитанию всех общественных структур, но и делегирование им управленческих действий. Именно организация сетевого взаимодействия в управлении патриотическим воспитанием, привлечение к управлению широкого круга социальных партнеров придает ему особую социальную значимость и повышает эффективность, что и является особенностью современного управления патриотическим воспитанием.

Контрольно-диагностическая функция представлена контролем результатов деятельности. Это обязательный компонент управления, позволяющий выявить отклонение процесса от цели. Большой объем информации о состоянии патриотического воспитания можно получить в ходе системного мониторинга состояния и действенности воспитательной работы. Системный мониторинг позволяет оценить происходящие процессы, учесть все факторы, влияющие на протекание патриотического воспитания, и своевременно принять управленческие решения. При этом важно, чтобы члены педагогического коллектива были информированы о ходе реализации задач патриотического воспитания и включены в рефлексивную деятельность по поводу полученных в ходе мониторинга результатов.

На эффективность использования рефлексивного подхода в процессе гражданско-патриотической деятельности указывает М. Е. Дуранов. Он отмечает, что благодаря рефлексии человек в процессе гражданско-патриотической деятельности понимает самого себя, свое поведение, отношение других людей к его социально значимой деятельности [7].

Мы полагаем, что использование системного мониторинга с обязательной рефлексией его результатов всеми субъектами является одной из особенностей управления патриотическим воспитанием.

Регулятивно-коррекционная функция служит для поддержания системы на запрограммированном уровне, что осуществляется при



помощи различных средств и способов. В случае отсутствия положительных результатов возникает необходимость коррекции воспитательного процесса, что, в свою очередь, предполагает начало нового управленческого цикла с разворачиванием всех основных стадий управленческой технологии. Коррекция невозможна без установления причин, вызывающих отклонения в ожидаемых, проектируемых результатах. Причинами таких отклонений могут быть неверно разработанные планы, например, без учета средств реализации, слабый кадровый состав, отсутствие нужной информации, недостатки в системе контроля и др.

В условиях управления патриотическим воспитанием причины корректировки чаще всего касаются слабости прогнозов в определении форм и методов организации этого вида воспитания. Сегодня достаточно сложно соотносить интересы подрастающего поколения с традиционными формами работы, применяемыми в образовательных организациях. Для управления патриотическим воспитанием важным является овладение субъектами патриотического воспитания современными методами и технологиями воспитательной работы, которые бы позволили избежать ошибок и масштабной корректировки воспитательного процесса.

Таким образом, рассмотрев функции управления, мы акцентировали внимание на определение их особенностей в условиях управления патриотическим воспитанием.

Выводы. Все вышеизложенное позволяет нам сделать вывод о том, что управление патриотическим воспитанием на современном этапе имеет свои особенности, заключающиеся в сочетании системного и ситуативного подходов, изменении содержания его функций, разработке новой организационной структуры управления, обеспечении его общественного характера за счет взаимодействия с социальными партнерами и привлечения к управлению широкого круга общественности, в том числе членов детских и молодежных объединений, организация патриотического воспитания на основе деятельностного патриотизма. Все вышперечисленное в значительной степени по-

высит эффективность управления патриотическим воспитанием.

АННОТАЦИЯ

Авторы, определяя особенности управления патриотическим воспитанием, приходят к выводу о необходимости внедрения новых подходов в управлении, изменения содержания функций, разработки организационной управленческой структуры с включением в нее социальных партнеров образовательной организации. В статье обоснована необходимость смещения акцентов в управлении на организацию деятельностного патриотизма, предполагающего включение субъектов воспитательного процесса в реальную патриотическую деятельность, переход от словесных форм работы к практико ориентированным событиям, имеющим высокую социальную значимость.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, управление, подходы, функции, организационная структура управления, деятельностный патриотизм.

SUMMARY

The authors, defining the features of the management of patriotic education, come to the conclusion that it is necessary to introduce new approaches to management, change the content of functions, develop an organizational management structure with the inclusion of social partners of an educational organization. The article substantiates the need to shift the emphasis in management to the organization of activity patriotism, which involves the inclusion of the subjects of the educational process in real patriotic activities, the transition from verbal forms of work to practice-oriented events of high social significance.

Key words: patriotic education, management, approaches, functions, organizational structure of management, activity patriotism.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2024).
2. Об утверждении стратегии развития воспитания в Российской Федерации на пе-



риод до 2025 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р.

3. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 г.

4. Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» национального проекта «Образование» (2021 г.).

5. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809.

6. Аквазба Е. О., Медведев П. С. Мотивация труда педагогических работников как фактор эффективного управления образовательной организацией // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1.

7. Дуранов М. Е., Швачко Е. В. Теория и методология социокультурного образования и развития личности: монография. М.: Гуман. центр «Владос», 2014. 240 с.

8. Кузибецкая Г. В. Мотивация персонала образовательного учреждения: факторы и модели // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 3 (27). С. 140–143.

9. Лазарев В. С. Системное развитие школы. М.: Педагогическое общество России, 2002. 304 с.

10. Лидерам молодежи о патриотизме и межнациональном согласии: монография / А. Д. Карнышев [и др.]. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2016. 318 с.

11. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.

12. Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П. Управление образовательными системами. М.: Владос, 2002. 214 с.

13. Шендрикова С. П. Патриотическое воспитание отечественной молодежи и детей в контексте проблем современного общества // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 3. С. 32–35.

О. В. Полоскина, А. И. Козлова

УДК 37.012

ДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ У ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ, В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Введение. Актуальность исследований, посвященных развитию эмпатии у подростков, обусловлена несколькими обстоятельствами. Во-первых, в большинстве исследований эмпатия выступает одним из условий успешного установления контактов. Проявляясь в подростковом возрасте, она позволяет легче выстраивать свое взаимодействие с окружающими людьми, понимать и оказывать им помощь. Во-вторых, эмпатия, достигая своей выраженности в пубертатный период, становится стимулятором просоциального поведения подростка. Наличие эмпатии у обучающихся уменьшает степень асоциального поведения, а ее формирование и развитие является важным процессом в этот жизненный период, поскольку в данном возрасте закладываются основы личности, формируется характер и другие жизненно важные характеристики.

В научных исследованиях, посвященных эмпатии, раскрывается широкий круг вопросов, связанных с изучением механизмов эмпатии (В. К. Вилюнас, А. П. Сопиков, М. Хоффман, Т. И. Пашукова), с особенностями развития эмпатии (Н. Айзенберг, Г. Крайг, А. А. Бодалев, Т. Липпс, А. П. Василькова, Т. П. Гаврилова, В. В. Бойко, А. П. Сопиков, И. М. Юсупов). Проявлению культурных особенностей эмпатии посвящена работа Ю. В. Лебедевой. Развитие эмпатии на разных возрастных этапах рассматривалось в исследованиях С. М. Гайдаренко, М. А. Мартыновой, А. В. Ковалевой, О. Э. Сыропятовой. Проблемы формирования эмпатии затронуты в работе Т. Д. Карягиной.



Условиям развития эмпатии у детей посвящены работы Е. Р. Овчаренко, Н. А. Некрасовой. Однако, несмотря на наличие большого числа работ, остается актуальной проблема проявления эмпатии, в частности, в среде подростков, склонных к девиантному поведению. Все чаще с экранов телевизоров и в сети Интернет мы можем наблюдать кадры отклоняющегося от норм морали и права поведения подростков, демонстрирующих эгоизм, безразличие, озлобленность, травлю и даже жестокость по отношению к другим. Зачастую подобные проявления девиантных форм поведения происходят и в общеобразовательной школе. В связи с этим свою ценность приобретает исследование развития эмпатии среди подростков-школьников, склонных к девиантному поведению, в общеобразовательном учреждении в целях реализации задач психологической и физической безопасности личности каждого ребенка.

Целью исследования является изучение уровня проявления эмпатии подростков, склонных к девиантному поведению, и возможностей ее развития в условиях образовательной среды школы.

Изложение основного материала. Подростковый возраст – возраст социализации, вхождения в мир человеческой культуры и в то же время возраст собственной индивидуализации, открытия и утверждения собственного неповторимого и уникального «Я». По своим внешним притязаниям подросток похож на взрослого человека, а по своим внутренним качествам он во многом напоминает ребенка. В этом и заключается главная особенность данного возрастного периода.

Для подросткового возраста характерна полная трансформация индивида, касающаяся изменений в физиологии, основных признаков характера ребенка, принципов осознанных действий, формирования его установок на взаимодействие с обществом, нацеленности на следование моральным и общественным нормам, упорство, твердость, способность преодолевать трудности [5].

В подростковом периоде у детей ярко проявляются такие качества, как чувство долга,

честь, коллективизм, товарищество. Для них становится важным общественное мнение, им свойственно быстрое усваивание правил поведения и моральных норм в коллективе сверстников [1, с. 45]. В то же время обостряются ожидания и требования, предъявляемые школьниками в системе межличностных взаимоотношений.

Свои особенности в подростковом возрасте имеет эмпатия. Ее формирование в данном возрастном периоде имеет важное значение, поскольку идет интенсивное развитие моральных устоев, обновляется мировоззрение, меняются взгляды на отношения с окружающими. По мере совершенствования психики подростка эмпатия становится источником его нравственного развития, развития его эмоционального интеллекта и оказывает сильное влияние на его отношение к внешнему миру и себе [9].

Достаточно большое количество научных трудов зарубежных и отечественных авторов посвящено исследованию данного феномена. Так, по мнению К. Роджерса, эмпатия представляет собой метод существования с другим человеком. К. Кларк определяет эмпатию как уникальную способность человека испытывать чувства (волнение, переживание, разочарование, печаль, тревогу) других людей как свои собственные. М. Девис представляет эмпатию в более широком смысле, рассматривая ее как реакцию на переживания и чувства другого человека.

Отечественные авторы (Т. П. Гаврилова, М. В. Юсупов и др.) рассматривают эмпатию как личностное свойство, которое имеет социальную природу и поддается целенаправленному формированию. С. А. Тарновский подчеркивает, что эмпатия связана с адекватным осознанием, эмоциональным откликом и содействием переживаниям другого человека [4, с. 55].

Так, Л. П. Выговская выделяет несколько уровней эмпатии, такие как:

- проявление равнодушия, агрессивности, злобы, раздражительности к окружающим – квазиэмпатийное отношение;
- пассивное, неустойчиво-отрицательное отношение – сопереживание объекту эмпатии;



– пассивное неустойчиво-положительное отношение – сопереживание объекту эмпатии;

– действенное, неустойчиво-положительное отношение – проявление внутреннего содействия или реального не в ущерб себе;

– действенное, устойчиво-положительное отношение – проявление реального содействия, включая помощь в ущерб себе [3, с. 14].

Таким образом, эмпатия – это сопереживание, способность человека выражать эмоциональный отклик на переживания другого, постигать его чувственное состояние. Причем ее проявление имеет достаточно широкую вариативность: от небольшого эмоционального отклика до глубокого погружения в чувственный мир собеседника.

Поведенческие проявления в подростковом возрасте формируются непроизвольно и являются результатом процесса влияния на него общества [10, с. 179]. Будучи в дошкольном и младшем школьном возрасте ребенок еще не обращает внимания на многие события, происходящие вокруг него, став ребенком-подростком он начинает переоценивать знакомые и привычные события, формируя свои собственные суждения [6, с. 75]. Отсутствие способностей критически оценивать происходящее вокруг, недостаточно сформированные механизмы социального контроля могут привести к проявлению девиантного поведения. Пассивно усвоенные и активно применяемые ребенком отрицательные модели поведения в стихийном социуме приводят в дальнейшем к низкой успеваемости в школе, лжи, наркомании, алкоголизации, преступному поведению и другим формам отклоняющегося поведения подростков [2, с. 152].

Чаще всего подобное поведение подростка является компенсаторной формой попытки ухода из общества, преодоления состояния неуверенности в себе, побега от повседневных проблем.

По мнению Д. В. Скрыбиной, Т. Ю. Никифоровой самыми распространенными причинами, приводящими подростков к девиантному поведению, являются следующие: неблагоприятные условия семейного воспитания, лич-

ностные особенности подростков, школьная дезадаптация, низкий уровень знаний несовершеннолетних о потенциальных рисках, несформированная система социально-нормативных и ценностных ориентаций у детей, отсутствие надежных социальных барьеров в обществе и в системе общего образования [7, с. 123].

Таким образом, можно отметить, что у подростков с девиантным поведением возникают большие трудности в сфере межличностных отношений со сверстниками и старшими: проблемы в установлении контактов с людьми, адаптации к новой ситуации, во взаимопонимании с окружающими, проявлении чувств к эмоциональным переживаниям других людей. Способность же к проявлению эмпатии помогает подростку построить общение в интимно-личностном плане, способствует взаимодействию со взрослыми людьми. Вследствие этого, необходимо целенаправленное формирование эмпатии в подростковом возрасте с целью предупреждения дальнейших девиантных проявлений в поведении.

По мнению М. А. Пономаревой для эффективного развития эмпатии подростков необходимо формировать установки, которые способствуют развитию эмпатии, формировать компоненты временной перспективы, а также работать с прошлым жизненным опытом. Действенными способами формирования общей эмпатии является возможность влияния на эмпатию к родителям, пожилым и незнакомым людям, детям, художественным произведениям [8, с. 46].

Развитие эмпатических качеств подростка (эмпатийной наблюдательности, эмпатийного слушания, эмпатийного понимания) происходит в деятельности и общении. Эмпатийные умения и навыки проявляются в эмпатийном взаимодействии, содействии и сотрудничестве.

Не только специалисты образовательных учреждений (психологи, социальные педагоги, учителя-предметники и другие), но и родители должны содействовать развитию эмоциональной сферы ребенка, учить его осознанно проявлять и распознавать свои эмоции. Знаком-



ство детей с эмоциями и чувствами может осуществляться в ходе учебно-воспитательного процесса и на внеклассных мероприятиях.

Большая роль в возможности развития и становления эмпатии подростков принадлежит коллективной ролевой игре. Относительно безопасную возможность упражнения в практике межличностных взаимодействий представляют социально-психологические тренинги. Личностный тренинг, направленный на развитие эмпатических способностей, включает в себя способы, которые помогают осмыслить себя, специфику своей личностной эмоционально-нравственной сферы. Точную передачу собственных эмоциональных переживаний и чувств подростка обеспечивает кинотренинг, формирующий внешние способы выражения эмоций. Действенным средством формирования эмоционально-нравственного поведения может явиться и художественная литература.

Эксперимент проводился в МБОУ СОШ № 62 г. Липецка (ул. Р. Ибаррури, 1). В исследовании приняли участие ученики параллели седьмых классов в количестве 85 человек (50 мальчиков, 35 девочек) в возрасте 12-14 лет.

Исследование проводилось в несколько этапов:

1 этап – выявление подростков, склонных к девиантному поведению;

2 этап – исследования уровня эмпатии в группе подростков, склонных к девиантному поведению;

3 этап – реализация коррекционно-развивающей программы по формированию эмпатии у подростков;

4 этап – повторная диагностика уровня эмпатии у подростков, склонных к девиантному поведению.

Выявление подростков, склонных к девиантному поведению, проводилось с помощью методики диагностики девиантного поведения несовершеннолетних (тест СДП – склонности к девиантному поведению), разработанной авторами Э. В. Леус, (САФУ им. М. В. Ломоносова), А. Г. Соловьевым (СГМУ, г. Архангельск).

Методика оценивает степень выраженности дезадаптации у подростков с различными

видами девиантного поведения. Опросник содержит 75 вопросов, сгруппированных в пять блоков по 15 вопросов, в каждом из которых определяется показатель выраженности зависящего, самоповреждающего, агрессивного, делинквентного, социально обусловленного поведения и оценивается в баллах.

Уровень развития эмпатии в группе подростков, склонных к девиантному поведению, оценивался по следующим методикам: Методика «Диагностика уровня эмпатии» (И. М. Юсупов), Методика «Шкала эмоционального отклика» (А. Меграбян и Н. Эпштейн).

Методика «Диагностика уровня эмпатии» И. М. Юсупова содержит шесть диагностических шкал эмпатии, которые выражают отношение респондента к родителям, животным, старикам, детям, героям художественных произведений, знакомым и незнакомым людям. В опроснике 36 утверждений, каждое из которых оценивает меру согласия или несогласия, используя такие варианты ответов, как «не знаю», «никогда или нет», «иногда», «часто», «почти всегда», «всегда или да». Каждому варианту ответа соответствует числовое значение (от 0 до 5).

Методика «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна позволяет проанализировать общие эмпатические тенденции респондента – уровень выраженности способности к эмоциональному отклику на переживания другого и степень соответствия / несоответствия знака переживаний объекта и субъекта эмпатии. Объектами эмпатии являются социальные ситуации и люди, которым подросток мог сопереживать в повседневной жизни. Опросник представляет собой 25 суждений закрытого типа, в которых респондент оценивает степень своего согласия или несогласия с каждым из них. Шкала ответов дает возможность выразить оттенки отношения к каждой ситуации общения.

Итак, результаты, полученные с помощью методики СДП: склонность к девиантному поведению выявлена у 25 подростков (32 % опрошенных), у 60 подростков (68 % опрошенных) склонность к девиантному поведению не



выявлена. Выбор осуществлялся по наличию как минимум трех из пяти показателей девиантного поведения.

Далее диагностика уровня развития эмпатии проводилась среди подростков, у которых была выявлена склонность к девиантному поведению.

Как показывают результаты, полученные с помощью «Методики диагностики уровня эмпатии» И. М. Юсупова, из выборки девиантных подростков 12 % опрошенных (3 человека) имеют очень высокий уровень эмпатии, 24 % опрошенных (6 человек) продемонстрировали высокий уровень эмпатии, 40 % (10 человек) респондентов имеют средний уровень развития эмпатии, и 24 % (6 человек) – низкий уровень.

Как показывают результаты, самые низкие показатели по уровню развития эмпатии к старикам выявлены у 24 % опрошенных, к незнакомым – 12 % респондентов, к героям художественных произведений – 32 % ответивших, к животным – 24 % подростков, к родителям – 8 % опрошенных.

Для более точного анализа уровня развития эмпатии была использована методика А. Меграбяна и Н. Эпштейна «Шкала эмоционального отклика».

Как показывают результаты данного опросника, в группе подростков, склонных к девиантным формам проявления, низкие показатели по шкале эмоционального отклика проявляются у 28 % опрошенных (7 человек), нормальный уровень эмпатии проявляется у 40 % девиантных подростков (10 человек), высокий уровень выраженности способности личности к эмоциональному отклику на переживания других людей (эмпатии) проявляется у 20 % опрошенных (5 человек), а очень высокий уровень эмпатии проявляется у 12 % опрошенных (3 человека).

Таким образом, по результатам диагностики можно говорить о том, что больше половины опрошенных подростков имеют средний либо низкий уровень эмпатии, что негативно отражается на их социальной адаптации, а в частности, на качестве выстраиваемых взаимоотношений, агрессивности по отношению к окружающим. Все это подтверждает необхо-

димость реализации в общеобразовательном учреждении коррекционно-развивающей программы по развитию эмпатических способностей личности. Данная программа может выступать как мера общей профилактики либо являться мерой первичной профилактики (на основе диагностических данных). Продолжительность одного занятия программы предусматривала 1-2 академических часа с периодичностью два раза в неделю в течение месяца (всего восемь занятий).

Программа предусматривала решение следующих задач: осознание подростками собственных чувств и эмоций, анализ состояния окружающих, понимание мотивов поведения людей, формирование внутреннего самоконтроля и развитие позитивного мышления.

В программу были включены упражнения аналитического характера, ролевые игры, различные психологические методы, методики и технологии. Для результативности действий и качества получаемых на занятиях умений большое значение придавалось созданию положительной мотивации у подростков и формированию зоны доверия. В процессе занятий психолог с детьми прорабатывал не только существующие проблемы, но и обучал их правильно выражать свои чувства, осознавать свое эмоциональное состояние. Рефлексия, проводившаяся после каждого занятия, способствовала осознанию собственных чувств и эмоций. Занятия предусматривали также индивидуальные формы работы, что в подростковом возрасте является значимым и дает возможность без стеснения открыться перед психологом.

Одним из методов, применяемых в контексте развития эмпатических способностей личности, явилась кинотерапия, позволяющая спроецировать эмоциональный отклик актуальным на данный момент переживаниям ребенка. Кроме того, кинотерапия позволяет расширить возможности сознания подростка, развить способность анализировать и переосмыслить свой собственный внутренний мир.

По окончании коррекционно-развивающей программы было проведено повторное исследование уровня эмпатии среди подростков, склонных к девиантному поведению.



Таблица 1.

Сравнение уровней эмпатии у подростков, склонных к девиантному поведению, до и после реализации коррекционно-развивающей программы

Уровень эмпатии	Методика диагностики И. М. Юсупова		Методика диагностики А. Меграбяна, Н. Эпштейна	
	до программы	после программы	до программы	после программы
очень высокий	12 %	20 %	12 %	24 %
высокий	24 %	28 %	20 %	32 %
средний (нормальный)	40 %	44 %	40 %	44 %
низкий	24 %	8 %	28 %	0 %

Как показывают результаты, полученные при помощи методики «Диагностика уровня эмпатии» И. М. Юсупова, на выборке контрольной группы подростков после реализации программы низкие показатели по отдельным шкалам стали равны нулю. У четырех подростков из шести с низким уровнем эмпатии показатель повысился до среднего уровня, у некоторых подростков средний уровень эмпатии повысился до высокого.

Повторное исследование по методике «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна показало следующие результаты: нормальный уровень эмпатии проявляется у 44 % (11 человек) подростков, склонных к девиантным формам поведения; высокий уровень выраженности способности личности к эмоциональному отклику на переживания других людей (эмпатии) проявляется у 32 % (8 человек) опрошенных, а очень высокий уровень эмпатии – у 24 % (6 человек) опрошенных. Низких показателей выявлено не было.

Обобщенные результаты выявления уровня эмпатии у подростков, склонных к девиантному поведению, приведены в таблице 1.

Выводы. Опираясь на научные труды исследователей, мы пришли к выводу о том, что эмпатия представляет собой сознательное эмоциональное сопереживание и является фундаментом для межличностных отношений подростков. По мнению ученых существует тесная взаимосвязь между нравственным поведением

и эмпатией. Нормы нравственного поведения, сформированные на ранних возрастных этапах, в подростковом возрасте выражаются в поступках, асоциальных или просоциальных.

Поскольку развитие эмпатии обусловлено влиянием не только социума, но и воспитательным воздействием, очень важным аспектом является развитие эмпатии у подростков, склонных к девиантному поведению, в условиях образовательной среды. Литература, живопись, музыка (арт-терапия) позволяют знакомить детей с эмоциями и чувствами в процессе учебных занятий. В рамках внеклассной деятельности действенными методами в развитии эмпатии подростков являются ролевые игры (деловые игры), тренинги (в том числе кинотренинги), эксперименты, опыты, наблюдения, групповые тематические дискуссии, различные виды библиотерапии. Особая роль принадлежит индивидуальной форме работы психолога, позволяющей подростку в большей мере раскрепоститься и без стеснения высказываться о своих чувствах и эмоциях.

Таким образом, результаты исследования уровня эмпатии у подростков-школьников, склонных к девиантному поведению, на констатирующем этапе эксперимента позволяют сделать вывод о том, что у большей половины респондентов наблюдается средний и низкий уровни проявления эмпатии. Данный факт предполагает необходимость проведения коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие способности личности к



эмоциональному отклику на переживания других людей. Показатели уровней эмпатии после реализации данной программы отражают положительную динамику в развитии эмпатии в целом по двум методикам исследования.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются теоретические подходы к понятию «эмпатия». Раскрывается взаимообусловленность низкого уровня эмпатии и проявления девиантного поведения подростков. Обосновывается необходимость развития эмпатии у подростков, склонных к девиантным формам поведения, в образовательной среде школы посредством реализации коррекционно-развивающей программы. Приводятся сравнительные результаты исследования проявления эмпатии у подростков, склонных к девиантному поведению, до и после реализации программы.

Ключевые слова: эмпатия, подросток, подростковый возраст, девиантное поведение, образовательная организация, коррекционно-развивающая программа.

SUMMARY

The article discusses theoretical approaches to the concept of “empathy”. The interdependence of the low level of empathy and the manifestations of deviant behavior of adolescents is revealed. The necessity of developing empathy in adolescents prone to deviant behaviors in the educational environment of the school through the implementation of a correctional and developmental program is substantiated. Comparative results of the study of the manifestation of empathy in adolescents prone to deviant behavior before and after the implementation of the program are presented.

Key words: empathy, teenager, adolescence, deviant behavior, educational organization, correctional and developmental program.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волчкова Н. И. Особенности эмпатии у современных подростков // Психология, социология и педагогика. 2012. № 6. С. 38–49.
2. Воробьева К. А. Особенности взаимоотношений в семье как фактор формирования девиантного поведения подростков [Электрон-

ный ресурс] // Семья и личность: проблемы взаимодействия. 2019. № 13. С. 19–26. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38586357> (дата обращения: 19.08.2023).

3. Выговская Л. П. Эмпатийные отношения младших школьников, воспитывающихся вне семьи: автореф. дисс. ... канд. псих. наук. Киев, 1991. 20 с.

4. Карягина Т. Д. Философские и научные контексты проблемы эмпатии // Московский психотерапевтический журнал. 2009. № 4. С. 50–74.

5. Колесникова Г. И. Девиантология: учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт, 2024. 161 с.

6. Ливак Н. С., Смирная А. А., Лебедихин В. В. Анализ особенностей девиантного поведения в образовательной организации: диагностика и психолого-педагогическое просвещение [Электронный ресурс] // Образовательный вестник Сознание. 2020. № 11. С. 74–78. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44335813> (дата обращения: 12.01.2024).

7. Никифорова Т. Ю., Скрябина Д. В. Педагогическая профилактика девиантного поведения среди подростков в системе общего образования // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 3. С. 122–131.

8. Пономарева М. А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие: монография. Минск: Бестпринт, 2006. 76 с.

9. Чиченова Л. И. Развитие эмпатии у подростков с девиантным поведением [Электронный ресурс] // Современная наука и ее развитие. 2019. № 1 (28). URL: https://alley-science.ru/domains_data/files/01January2019/RAZVITIE%20EMPATII%20U%20PODROSTKOV%20%20DEVIANTYM%20POVEDENIEM.pdf (дата обращения: 30.01.2024).

10. Юраш К. А. Теоретические аспекты профессиональной деятельности практического психолога по профилактике девиантного поведения подростков // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 2. С. 178–184.





**Г. Н. Собянина,
Р. И. Андреева,
Е. А. Гаврильченко**

УДК 373.24

ЗДОРОВЬЕУКРЕПЛЯЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Общеизвестно, что здоровье подрастающего поколения при любых социально-экономических и политических ситуациях выступает предметом первостепенной важности. Дети определяют будущее страны, генофонд нации, научно-экономический и демографический потенциал для развития общества и государства в целом. В связи с этим заботу о здоровье и благополучии детей следует рассматривать в качестве приоритетного направления социальной политики в сфере образования, регулируемого соответствующими нормативно-правовыми актами государства [1].

Особая роль в решении этих важных проблем отводится дошкольным общеобразовательным учреждениям. В педагогической среде особую значимость приобретают вопросы поиска эффективных методов и средств в поддержке и укреплении соматического здоровья детей дошкольного возраста [2; 3; 4]. Несомненно, центральное место в образовательном процессе дошкольников принадлежит физическому воспитанию, призванному оптимизировать двигательный потенциал детей с учетом сенситивных периодов онтогенетического развития [5; 6]. Как известно, в этот период осуществляется закладка основных двигательных качеств, обогащается моторный опыт детей, активно развиваются функциональные системы организма. В связи с этим особо важное значение приобретает физкультурно-оздоровительная работа дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) в обеспечении гармонично-

го физического и интеллектуального развития, формировании двигательных навыков у детей дошкольного возраста [6; 9].

Необходимо признать, что не всегда в дошкольных учреждениях задействуются все имеющиеся ресурсы и возможности для полноценного развития детей. Очень часто в образовательном процессе дошкольников используются технологии без должного методологического обоснования, задействуются типовые программы физического воспитания, не учитывающие специфические условия обучения детей. В связи с этим неотложного решения требует проблема научного обоснования технологий физкультурно-оздоровительной направленности, закладывающих фундаментальные основы здорового образа жизни у детей дошкольного возраста. В исследуемой проблематике центральным становится вопрос разработки и внедрения программно-методических комплексов для формирования двигательных навыков у детей дошкольного возраста, не нарушающих естественный ход их роста и развития [7; 8; 10]. Учитывая актуальность проблемы, целью работы явилось исследование эффективности применения комплексной программы педагогических технологий физкультурно-оздоровительной направленности в системе дошкольного образовательного учреждения.

Изложение основного материала. Настоящее исследование проводилось на базе государственных бюджетных дошкольных образовательных учреждений» г. Севастополя в период с сентября 2023 года по июнь 2024 года. В педагогическом эксперименте приняли участие 48 воспитанников ДОУ 5–6 лет. Методом случайной выборки дети были разделены на две исследовательские группы: основную и контрольную. С целью оптимизации физического воспитания в дошкольном образовательном учреждении реализовывались здоровьесберегающие программы, отличающиеся содержанием наполнением и организационным форматом подачи учебного материала при сохранении в обеих исследовательских группах его обязательного содержания в соответствии ФГОС ДО [1].



Дети контрольной группы занимались по стандартной программе физического воспитания в соответствии требованиями, установленными нормативными документами для дошкольного учреждения [1].

Для физического воспитания детей основной группы был сформирован программный комплекс физкультурно-оздоровительных мероприятий с задействованием разнообразных форм физического воспитания в соответствии с их возрастными и физиологическими возможностями. В рамках физкультурно-оздоровительных мероприятий для детей основной группы особое внимание уделялось системе оздоровительных ритмических и спортивных игр (СОРСИ), ритмопластике, дыхательной и профилактической гимнастикой, а также комплексу закаливающих процедур. С целью расширения спектра двигательных форм дошкольников в утренних и вечерних прогулках на свежем воздухе активно применялись подвижные игры, оздоровительная ходьба и бег, а также программный комплекс дифференцированных игр-упражнений. Во время учебных занятий (с целью обогащения развивающей среды) физическая активность детей дополнялась сюжетно-ролевыми играми и предметной деятельностью.

Оценка уровня физической подготовленности детей осуществлялась с помощью двигательного тестирования, включающего в себя бег на 20 м (с), прыжки в длину с места (м), метания теннисного мяча на дальность (м) и наклон вперед (см). Для оценки физического развития дошкольников применялся соматометрический метод. Гармоничность физического развития определяли с помощью метода центильных таблиц (на основании разности коридоров в показателях роста и массы тела, окружностей головы и грудной клетки детей). Статистическую обработку эмпирических результатов исследования осуществляли с помощью компьютерной программы Statistica v.6.0.

Анализируя результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента, следует подчеркнуть, что фоновые показатели тестирования двигательных способностей дошкольников, полученные до внедрения физкультур-

но-оздоровительных мероприятий в образовательную среду, находились в пределах их возрастной физиологической нормы. Необходимо уточнить также, что зафиксированные количественные результаты бега, прыжков и метания регистрировались, преимущественно, в нижнем диапазоне значений со статистически незначимым количеством референсных измерений ($p > 0,05$).

При этом соматометрическая диагностика с использованием центильного метода показала, что процессы роста и развития у дошкольников обеих исследуемых групп протекают дисгармонично ($p > 0,05$). В частности, замедление физического развития было зарегистрировано у 34 % дошкольников основной группы и у 25 % детей контрольной группы. В то же время у 40 % детей основной группы и у 41 % дошкольников контрольной группы физическое развитие опережало среднестатистические показатели ($p > 0,05$). Также следует отметить, что наиболее частым отклоняющимся признаком у детей выступала масса тела. При этом только лишь у 25 % дошкольников основной группы и 35 % детей контрольной группы было обнаружено гармоничное физическое развитие, соответствующее их физиологическому возрасту.

С учетом полученных результатов констатирующего этапа эмпирического исследования можно с высокой долей уверенности говорить об устойчивом воздействии определенного ряда дидактогенных факторов на растущий организм дошкольников. Ярko выраженная «засиженность», формальное проведение прогулок на свежем воздухе без должной двигательной активности, отсутствие динамики в пользу статичности детей во время игры, избыточное увлечение детей гаджетами, несомненно, лежат в основе развития патологических изменений в органах и системах растущего организма. Таким образом, можно заключить, что традиционная система воспитания в ДОУ, главным образом, сориентирована на увеличение объема и интенсивности учебно-познавательной деятельности дошкольников в ущерб гармоничному физическому развитию детей.



Таблица 1.

**Программный комплекс физкультурно-оздоровительных мероприятий
детей дошкольного возраста основной группы**

Название мероприятия	Особенности проведения
УГГ	Ежедневное проведение на открытом воздухе или в спортивном зале (в зависимости от погодных условий), длительность – 10–12 мин. Применение различных комплексов утренней гимнастики с элементами дыхательной и профилактической гимнастик
Занятия по ФК	Применение традиционной формы занятия с включением элементов строевых упражнений и профилактической гимнастики (пальчиковая гимнастика, подвижные игры, дыхательная гимнастика, физические упражнения для формирования правильной осанки и профилактики плоскостопия, с элементами ритмопластики, СОРСИ)
Проведение тематических занятий	Проведение тематического занятия сюжетно-игрового характера (сочетанность сюжета, игры и двигательной активности детей), СОРСИ
Двигательная разминка во время перерыва	Проведение между учебными занятиями (в течение 5–8 мин) в динамическом режиме (со стихами, потешками) на крупные мышечные группы
Проведение физкультминуток по время занятий	Проведение в динамическом режиме с учетом формы и содержания занятия (со стихами, потешками) на мелкие мышечные группы
Прогулка на улице	Ежедневное проведение во время утренней прогулки при длительности 20–25 мин; во время вечерней прогулки 20–25 мин). Сочетание подвижных игр, ходьбы, бега, дифференцированные игры-упражнения
Прогулки – походы в ближайшую лесопарковую зону	Проводится 2–3 раза в месяц длительностью 60–120 мин. с задействованием подвижных игр, ходьбы, бега, дифференцированных игр-упражнений)
Мини-упражнения на расслабление, снятие мышечного напряжения	Проводятся по мере необходимости в игровой форме (со стихами, потешками). Применяются физические упражнения на расслабление, для снятия мышечного напряжения, преимущественно на мелкие мышечные группы
Оздоровительный бег	Проводится во время утренней прогулки 2 раза в неделю, подгруппами по 5–7 человек, длительностью 3–7 мин.
Гимнастика для пробуждения после дневного сна	Для устранения у детей вялости и сонливости, повышения тонуса основных систем организма. Задействуются тонизирующие упражнения на различные мышечные группы, дыхательные упражнения с элементами ОРУ и самомассажа. Продолжительность 12–15 мин.
Применение закаливающих процедур	Проводятся после дневного сна в динамическом режиме. Задействуются водные ножные ванны, хождение босиком по массажным, солевым дорожкам, контрастные воздушные ванны по методике Ю. Ф. Змановского и др.
Занятие ритмической гимнастикой	Занятия проводятся в игровой форме и с музыкальным сопровождением 1–2 раза в неделю во второй половине дня группами не более 10 человек, длительность 20–25 мин.
Физкультурно-массовые мероприятия	Проводятся 2–3 раза в год длительность 50–90 мин.
Игры-соревнования	Проводятся 1–2 раза в год на воздухе или в спортивном зале (в зависимости от погодных условий) Длительность проведения – не более 60 мин.

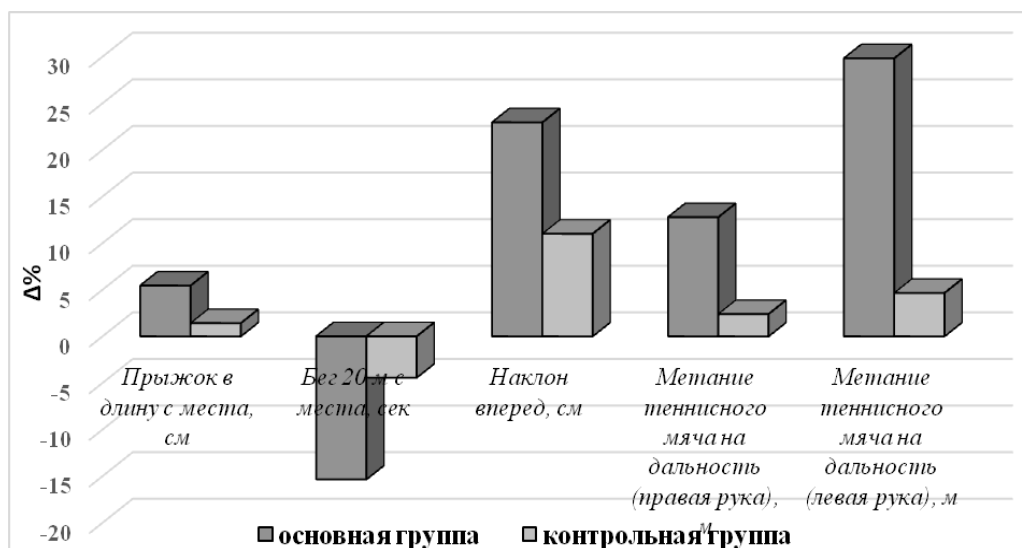


Рис. 1. Динамика результатов двигательной подготовленности детей основной и контрольной групп на контрольном этапе исследования, Δ %

Для физического воспитания детей основной группы был сформирован программный комплекс физкультурно-оздоровительных мероприятий с задействованием разнообразных форм физического воспитания в соответствии с их возрастными и физиологическими возможностями (табл. 1).

В рамках педагогического эксперимента сформированный программный комплекс, направленный на укрепление здоровья и физическое развитие дошкольников, был успешно реализован в системе дошкольных образовательных учреждений. В противовес традиционной системе реализация альтернативного программного комплекса у детей основной группы обеспечила статистически значимое улучшение как количественных, так и качественных показателей отдельных двигательных качеств детей. Отсутствие регламентации при выборе средств и методов педагогического воздействия, широкий спектр физкультурно-оздоровительных мероприятий, разработанных с учетом возрастных особенностей дошкольников, явились мощными мотивационными факторами для их развития [9]. Оптимальная сочетанность физической активности с познавательным процес-

сом сформировала у детей устойчивую потребность и интерес к регулярным занятиям физической культурой. Физические упражнения дошкольниками выполнялись с большим энтузиазмом и усердием. Расширение предметно-пространственной среды на занятиях позитивно отразилось на двигательной подготовленности детей дошкольного возраста (рис. 1).

Контрольный этап педагогического эксперимента продемонстрировал, что целенаправленное применение широкого спектра форм, методов и средств привело к статистически значимым изменениям двигательных качеств детей практически по всем измеряемым показателям ($p < 0,05$). При этом необходимо обозначить, что эффективность сформированного и реализованного на практике оздоровительного комплекса методов и средств физического воздействия обеспечивалась базовыми принципами интенсивности и систематичности, сознательности и активности дошкольников.

Важно подчеркнуть также, что внедренный в практику работы детского сада альтернативный комплекс здоровьесохраняющих физкультурно-оздоровительных мероприятий обеспечил не только целостное развитие двигатель-



ных качеств детей, но и способствовал гармонизации физического развития дошкольников. Эмпирические данные, полученные в ходе исследования, дают основания полагать, что системное использование педагогических технологий физкультурно-оздоровительной направленности имеет тесную и непосредственную взаимосвязь с позитивной динамикой физического развития и двигательной подготовленностью дошкольников. Расширенный и дифференцированный комплекс физических упражнений, интегрированный в практику работы детского сада, способствовал гармоничному физическому развитию детей. Так, у 60% детей на заключительном этапе педагогического эксперимента было диагностировано гармоничное физическое развитие, соответствующее возрастным физиологическим нормам детей 5-6 лет.

Эффективность сформированного и реализованного в практике работы детского сада комплекса физкультурно-оздоровительных мероприятий обеспечивалась основополагающими принципами целенаправленности в усвоении ребенком знаний и умений, направленных на укрепление здоровья и формирование у детей необходимых навыков, стимулирующих ребенка к самостоятельным и осознанным действиям в формировании полезных привычек и здорового образа жизни [10].

В ходе педагогического эксперимента выявлено также, что классическая схема мероприятий контрольной группы с использованием традиционных организационных форм проведения занятий в соответствии с регламентом ДОО нуждается в серьезной корректировке. В ходе исследования установлено, что реализованный комплекс физкультурно-оздоровительных мероприятий детей контрольной группы не в полной мере продуктивен ($p > 0,05$).

Выводы. Создание альтернативных условий образовательной среды с использованием разнообразных методов, форм и средств физического воспитания обеспечило успешную реализацию важных задач оздоровления, воспитания и обучения без ущерба росту и физическому развитию дошкольников. В ходе иссле-

дования определен оптимальный комплекс педагогического воздействия на растущий организм ребенка. Активное применение в режиме дня детей расширенного арсенала двигательных приемов позволило в достаточной мере удовлетворить естественную биологическую потребность детей в движении. Сформированный и реализованный физкультурно-оздоровительный комплекс может служить мотивационным инструментом для повышения интереса детей к здоровому образу жизни и регулярным занятиям физической культурой.

АННОТАЦИЯ

В статье освещаются вопросы, связанные с реализацией физкультурно-оздоровительных мероприятий в системе дошкольного образовательного учреждения. Представлены результаты динамического наблюдения за физическим развитием и двигательной подготовленностью детей 5-6 лет в процессе реализации здоровьесберегающих технологий. Программный комплекс методов, средств и форм физкультурно-оздоровительной направленности, реализованный в условиях детского сада, обеспечил развитие двигательных навыков у детей дошкольного возраста без ущерба для их естественного роста и развития.

Ключевые слова: дошкольники, физкультурно-оздоровительные мероприятия, дошкольное образовательное учреждение.

SUMMARY

The article covers issues related to the implementation of physical education and health activities in the preschool educational institution system. The results of dynamic observation of the physical development and motor fitness of children aged 5-6 years in the process of implementing health-improving technologies are presented. The software complex of methods, means and forms of physical education and health orientation, implemented in the conditions of the kindergarten, ensured the development of motor skills in preschool children without compromising their natural growth and development.

Key words: preschoolers, physical education and health activities, preschool educational institution.



ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.11.2013 № 1155.

2. Быстрицкая Е. В., Григорьева Е. Л., Доронин К. Н. Кризис 6-7 лет и пути его преодоления средствами здоровьесформирующих технологий // АНИ: педагогика и психология. 2020. № 1 (30). С. 43–47.

3. Ванштейн Л. Ю. Организационная составляющая создания и развития здоровьесберегающего пространства в дошкольных учреждениях // КПЖ. 2020. № 6 (143). С. 192–198.

4. Гаврючина Л. В. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ: метод. пособие. М.: ТЦ Сфера, 2017. 160 с.

5. Журбенко В. Н., Гредасова Е. М. Здоровый ребенок – наше будущее! (Использование здоровьесберегающих и здоровьеразвивающих технологий в практике ДОУ) // Инновационная наука. 2021. № 12-2. С. 82–85.

6. Конеева Е. В., Горячева Е. Н. Обоснование возможности использования физкультурно-оздоровительных технологий в физическом воспитании дошкольников [Электронный ресурс] // Наука и школа. 2013. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obosnovanie-vozmozhnosti-ispolzovaniya-fizkulturno-ozdorovitelnyh-tehnologiy-v-fizicheskom-vospitanii-doshkolnikov> (дата обращения: 31.10.2024).

7. Коровникова Ю. Г. Особенности организации здоровьесберегающей среды дошкольного образовательного учреждения [Электронный ресурс] // Гаудеамус. 2013. № 1 (21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-zdoroviesberegayushey-sredy-doshkolnogo-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya> (дата обращения: 31.10.2024).

8. Ничепай О. Н. Современные здоровьесберегающие технологии, используемые в детском саду [Электронный ресурс] // Педагогическая наука и практика. 2017. № 2 (16). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-zdoroviesberegayuschie-tehnologii-ispolzuyemye-v-detskom-sadu> (дата обращения: 31.10.2024).

9. Пономарева Е. Ю., Марчук Д. О. Особенности формирования положительной самооценки у старших дошкольников: факторы, влияющие на формирование самооценки детей // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 2. С. 157–160.

10. Собянина Г. Н. Вариативность организационных форм физического воспитания детей в условиях дошкольного образовательного учреждения // Физическая культура, спорт и туризм в контексте достижения целей устойчивого развития: матер. XII Междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 28 окт. 2022 г.). Минск: БГПУ, 2022. С. 214–219.



**В. И. Колесов, Е. П. Архиповская,
И. А. Кузнецова**

УДК 37.013

ВЛИЯНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. В период нынешней социокультурной ситуации современному образованию требуется особое внимание. Как никогда возросла потребность государства и общества в высококвалифицированных специалистах. А сегодняшние реалии диктуют нам требования к постоянному повышению уровня знаний, умений и навыков. В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях



развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» одной из национальных целей выступает: «реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности» [7].

Не случайно одной из ключевых целей образования в новой России является воспитание творческо-инициативной личности, способной самостоятельно открывать, развивать и внедрять новые знания. Для достижения этой цели необходимо уделять особое внимание вопросу развития творческих способностей у подрастающего поколения.

В связи с этим проблема развития творческого потенциала детей, и, в частности, обучающихся начальной школы приобретает важнейшее значение в контексте модернизации, цифровизации образовательной системы нашей страны и ее ориентации на совершенствование всесторонне развитой личности с активно-творческим потенциалом, способной к непрерывному и результативному саморазвитию в современном социокультурном пространстве.

Федеральная образовательная программа начального общего образования (ФОП НОО) [6] утверждает, что одна из ключевых задач учебно-воспитательного процесса заключается в том, чтобы развивать личность младшего школьника, формировать у него способности к познавательной деятельности, исследовательские навыки, а также уметь применять полученные знания в практической деятельности.

В основе современной стратегии развития образования в Российской Федерации заложен принцип творчества, который предполагает максимальную ориентацию образовательного процесса (учебную и воспитательную деятельность) на совершенствование творческих способностей обучающихся начальной школы. Реализация принципа творчества в образовательном процессе, регламентируемая Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) [5], требует от педагогов (будущих педагогов) постоянного применения современных образовательных технологий (СОТ), направленных не только на формирование и

развитие, но и на совершенствование творческих способностей у обучающихся начальной школы, их готовности к инновационному мышлению при решении задач и проблем в условиях преемственности и непрерывности образования.

Таким образом, актуальность исследования проблемы развития творческих способностей у учащихся начальной школы в современное время подтверждается социальным запросом со стороны государства и общества на формирование инициативной, активной и, что наиболее важно, творчески ориентированной личности, способной находить инновационные решения для стратегических задач в социальной, технологической, экономической, образовательной и культурной сферах. Тем самым государство ставит стратегическую задачу перед средним и высшим профессиональным образованием: сформировать у будущих педагогов готовность применять СОТ в профессиональной деятельности.

Проблема данного исследования заключается в выявлении педагогической ценности применения современных образовательных технологий в процессе формирования и развития творческих способностей у обучающихся начальной школы в учебно-воспитательном процессе.

Изложение основного материала. В настоящее время множество исследователей продолжают изучать важную задачу в области начального общего образования – развитие творческих способностей у обучающихся начальных классов. Ученые констатируют разнообразие подходов и направлений, ориентированных на изучение данной проблемы в науке.

Изучением способностей обучающихся занимались А. Н. Леонтьев (1981), М. Н. Скаткин (1980) и др. и продолжают исследовать такие отечественные исследователи, как О. С. Маслова и Е. Л. Яковлева (2020). О соотношении общих и специальных способностей писали Б. Г. Ананьев (1962), В. Н. Мясищев (1962). Вопросы мотивации, самостоятельной учебной деятельности исследовали А. Маслоу (2008), Ю. К. Бабанский (1982), И. Я. Лернер (1980).



Д. Б. Богоявленская (2002), А. И. Савенков (2000) в своих исследованиях раскрыли формы и методы работы, способствующие развитию творческих способностей; В. Н. Дружинин (2009); Б. М. Теплов (2015), Дж. Гилфордом (1965) исследовали развитие творческого потенциала личности школьника; В. В. Абрахова (2020) и Т. И. Власова (2020, 2024) исследуют педагогические условия развития творческих способностей детей и влияние духовно-нравственного воспитания на их развитие [1; 3].

Изучением проблем формирования и развития единого образовательного пространства занимаются С. В. Иванова, О. Б. Иванов (2022), Н. Ф. Виноградова (2019); методологические аспекты междисциплинарных и метапредметных исследований в образовании, эффективные методы обучения в информационно-образовательной среде исследуют И. М. Осмоловская, Е. О. Иванова, М. В. Кларин, Н. Ф. Виноградова (2022); изучением ценностных основ взаимодействия семьи и школы занимаются Е. П. Архиповская и В. И. Колесов (2024).

Вопросами совершенствования подготовки будущих учителей к инновационной деятельности в процессе освоения педагогических технологий занимаются исследователи: Л. Д. Столяренко (2019), И. Н. Алексеенко (2022), А. В. Глузман, А. А. Глузман, С. И. Самыгин [4].

С развитием образовательной системы в новой России понятийный аппарат дидактики претерпевал изменения. В частности, термин «обучающие технологии» стал неотъемлемой частью дидактического знания. В педагогической литературе наряду с «обучающими технологиями» также встречаются такие понятия, как «образовательные технологии», «педагогические технологии» и «дидактические технологии». В своем исследовании мы рассматриваем эти термины как синонимы, поскольку все они традиционно ориентированы на процесс обучения. Однако следует учитывать, что они могут решать различные задачи, включая развитие познавательной, эмоциональной и коммуникативной сфер обучающихся, а также воспитательные аспекты, такие как формиро-

вание познавательных интересов, ценностей и смыслов, а также развитие творческих способностей.

В «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой понятие «способность» дано следующее определение: «1. Природная одаренность, талантливость. 2. Умение, а также возможность производить какие-н. действия» (1999). А понятие «умение» трактуется как: «1. Обладать навыком, полученными знаниями, быть обученным чему-н. 2. Навык в каком-н. деле, опыт» (1999).

По мнению Р. С. Немова (2004), «умения – это элементы деятельности, позволяющие что-либо делать с высоким качеством, например, точно и правильно выполнять какое-либо действие, операцию, серию действий или операций. Умения обычно включают в себя автоматически выполняемые части, называемые навыками, но в целом представляют собой сознательно контролируемые части деятельности, по крайней мере, в основных промежуточных пунктах и конечной цели».

А. Н. Леонтьев (1981) в своих исследованиях связывает способности с «условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности или ее освоения, не сводимые к знаниям, умениям или навыкам».

В данном исследовании мы анализировали понятие «способность» в более широком и комплексном контексте. Мы выделили несколько ключевых компонентов творческих способностей, а именно: творческое воображение, умение воспринимать целостную картину раньше отдельных частей, способность применять полученные навыки в инновационных условиях, умение интегрировать новое знание в существующие системы знаний, а также способность генерировать идеи и проявлять гибкость в мышлении (А. Н. Лук, 1978), любознательность, воображение, сложность и склонность к риску (Е. Е. Туник, 2013), интеллект, обучаемость, способность к преобразованию знаний (И. В. Захарова, 2024).

Исследуя влияние СОТ на развитие творческих способностей младших школьников, мы не связываем их только с когнитивными



процессами или специальными навыками, а рассматриваем как целостное свойство личности (А. И. Савенков, 2004), включающее мотивационные (А. А. Савина, 2018), эмоциональные (Е. В. Яковлева, 2022) и поведенческие компоненты А. А. Лосева, А. М. Матюшкин, А. С. Волков, 2004).

Изучая данную тему, ученые выделяют различные основания для классификации способностей, но большинство разделяют способности на две основные группы: природные (естественные) и специфические способности.

Таким образом, мы рассматриваем творческие способности как специфические: разновидность специальных (высших) интеллектуальных способностей, формирующихся под влиянием социокультурных факторов и проявляющихся в оригинальном мышлении, воображении, генерировании новых идей и продуктивной творческой деятельности. И выделяем три основных компонента в структуре творческих способностей: когнитивный, эмоциональный, мотивационный.

Наше исследование подтверждает концепцию Б. Д. Богоявленской (2002) о том, что «творческая способность – способность индивида выходить за рамки заданной проблемной ситуации». То есть творческая личность не просто решает поставленную перед ней задачу, а способна самостоятельно увидеть и сформулировать новую нестандартную проблему, требующую нетривиального подхода.

Таким образом, творческие способности проявляются не только в генерировании оригинальных идей и продуктов, но и в особом видении, проектировании, моделировании и самостоятельной постановке задач, наполненных для человека личностной значимостью.

Мнения ученых по данной проблеме расходятся в едином определении структуры творческих способностей. Но сходятся в едином понимании того, что данное понятие неразрывно связано с понятием «креативность».

В нашем исследовании мы опирались на теоретическую модель «креативности», разработанную Т. Амабайл (Т. М. Amobile, 1983), которая включает четыре взаимосвязанных

компонента (внутренняя мотивация – опыт в области исследования – навыки «креативного» мышления – среда).

Активизация учебно-воспитательной деятельности младших школьников с помощью СОТ, вовлечение их в творческие формы работы способствует не только накоплению знаний, но и развитию гибкости, оригинальности и продуктивности мышления. Это создает предпосылки для раскрытия интеллектуального и творческого потенциала каждого ребенка и коллектива в целом.

Коллектив авторов – Н. А. Шелякина, Л. Г. Агеева, Е. А. Астафьева и др. (2017) – обращает внимание на то, что развитие творческих способностей у младших школьников требует создания определенных условий, на которые указывает «благоприятная психологическая обстановка, своевременное формирование внутренней мотивации учения, необходимость чередования/совмещения разнообразных форм работы на уроке, создание ситуации успеха, обязательное предоставление детям самостоятельности в выполнении творческих заданий, в которых «сложность» = «посильность», использование разнообразных творческих заданий как по содержанию, так и по степени сложности, использование современных образовательных технологий».

Мы считаем, что «творческая активность» младших школьников будет проявляться только в благоприятной атмосфере (ребенок-ребенок, ребенок-учитель, ребенок-родитель, родитель-учитель, учитель-учитель) с доброжелательным отношением и оценением обеих сторон.

На наш взгляд, важным дополнительным условием в развитии творческих способностей младших школьников следует выделить профессиональную творческую активность педагога, включающую в себя ряд компонентов (К. Р. Хачатурова, 2024): культурологический, аксиологический, мотивационный, социологический, деятельностный и рефлексивный.

Из этого следует, что творческие способности у обучающихся начальной школы являются комплексным феноменом, сочетающим



интеллектуальные, личностные и мотивационные характеристики обучающегося, учителя и родителей (законных представителей), которые активно проявляются и развиваются в ходе разнообразной творческой деятельности с использованием СОТ.

В современной начальной школе посредством СОТ делается акцент на углублении знаний детей о ценностном отношении к окружающему миру, развитии их творческого и критического мышления, и, что очень важно, независимости мышления от внешнего воздействия. Также акцентируется внимание на формировании системы духовно-нравственных и моральных ценностей, а также на развитии умений и навыков самостоятельного поиска и использования информации, включая ресурсы цифровых источников.

На основании анализа работ ведущих ученых и исследователей в рамках нашего исследования были выделены следующие критерии и показатели развития творческих способностей младших школьников: «лично-креативный критерий» (включающий такие показатели, как оригинальность и креативность мышления, а также беглость, которая охватывает легкость, продуктивность и сообразительность); «мотивационно-потребностный критерий» (с показателями, отражающими потребность в творческой деятельности и стремление к самовыражению); и «деятельностно-творческий критерий» (включающий показатели, связанные с предложением новых и нестандартных решений в процессе деятельности, умением самостоятельно выполнять творческие задания и проявлением креативности и оригинальности мышления).

Мы считаем, что системное применение принципов (В. А. Сухомлинский, 2019), способствующих развитию творческих способностей у младших школьников (гибких содержательных «рамок»; крупных содержательных единиц; междисциплинарности в изучении содержания; интеграции тем и проблем для изучения; насыщенности содержания обучения, предусматривающий включение в учебный процесс широкого спектра творческих заданий и проблемных ситуаций; о пробужде-

нии любознательности и познавательной мотивации у детей; специально организованному воспитывающему социуму) и СОТ в организации учебно-воспитательного процесса позволит обеспечить эффективное их развитие у младших школьников на основе оптимального сочетания теоретического и практического компонентов учебно-познавательной и воспитательной деятельности.

Для развития творческих способностей у обучающихся в образовательном процессе начальной школы мы применяли творческие СОТ, такие как проблемные, поисковые, эвристические, исследовательские, проектные, модульные технологии на основе ИКТ. Мы считаем, что их следует сочетать с методами самостоятельной, индивидуальной и групповой работы. Эти образовательные технологии обладают высоким познавательно-мотивирующим потенциалом и способствуют увеличению уровня индивидуально-познавательной активности младших школьников.

Выводы. В практике наших дней выбираемые для СОТ методы должны соответствовать современным образовательным тенденциям и учитывать актуальные проблемы, с которыми сталкивается система образования. Это подразумевает, что как существующие, так и новые образовательные технологии должны обладать определенными характеристиками, включая активное вовлечение обучающихся в деятельность и возможность работы в группах; широким использованием ИКТ и цифровых контентов; опора на ценности и смыслы обучающихся и государства; ориентация на индивидуализацию процесса обучения, обеспечение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся.

Эффективность развития творческих способностей у младших школьников через использование СОТ в учебно-воспитательной деятельности начальной школы будет достигнута при соблюдении определенного набора педагогических условий. К ним относятся наличие доступной цифровой образовательной среды; активная творческая позиция учителей; усиление индивидуальной работы педагогов с каждым обучающимся в различных формах



деятельности; повышение уровня самостоятельной работы обучающихся с информационными источниками, включая цифровые, во время изучения нового материала, решения творческих задач и выполнения проектов; а также создание в образовательном процессе атмосферы доверия, сотрудничества и позитивной мотивации к учебно-познавательной деятельности.

Систематическое соблюдение вышеперечисленных педагогических условий при использовании СОТ, таких как развивающие задания и игры, творческие и нестандартные задачи, синквейн, метод критического мышления, «мозговой штурм», кейс-технология и дифференциация обучения, в начальной школе будет способствовать эффективному развитию творческих способностей у младших школьников.

АННОТАЦИЯ

В представленном исследовании рассматривается влияние современных образовательных технологий на развитие творческих способностей младших школьников. Раскрываются основные направления, формы и методы применения личностно ориентированных, интерактивных, проектных и цифровых технологий в начальной школе. Анализируется их роль в становлении креативности, нестандартного мышления, воображения и других важных творческих качеств личности ребенка. Выявляются ключевые педагогические условия, способствующие эффективному развитию творческих способностей младших школьников в современном образовательном процессе. Особое внимание уделяется организации развивающей предметно-пространственной среды и взаимодействию участников образовательных отношений. Результаты исследования могут быть использованы педагогами начальной школы, методистами, а также студентами педагогических вузов при изучении проблем современного начального образования.

Ключевые слова: креативность, творческие способности, образовательные технологии, технологии развития творческих способностей, младшие школьники.

SUMMARY

The presented study examines the impact of modern educational technologies on the development of creative abilities of younger schoolchildren. The main directions, forms and methods of application of personality-oriented, interactive, project and digital technologies in primary school are revealed. Their role in the formation of creativity, non-standard thinking, imagination and other important creative qualities of a child's personality is analyzed. The key pedagogical conditions that contribute to the effective development of the creative abilities of younger schoolchildren in the modern educational process are identified. Special attention is paid to the organization of a developing subject-spatial environment and the interaction of participants in educational relations. The results of the study can be used by primary school teachers, methodologists, as well as students of pedagogical universities in studying the problems of modern primary education.

Key words: creativity, educational technologies, technologies for the development of creative abilities, primary school students.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абраухова В. В., Власова Т. И. Педагогические условия творческого развития ребенка-дошкольника в учреждении дополнительного образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 1 (144). С. 110–114.
2. Архиповская Е. П., Колесов В. И. Ценностные основы взаимодействия семьи и школы // Семейные ценности и ценностное отношение к семье: методология и позитивный опыт: монография. М.: МАКС Пресс, 2024. С. 299–311.
3. Власова Т. И. Экзистенциальная теория духовно-нравственного воспитания школьников в современных российских условиях // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 2 (66). С. 20–27.
4. Глузман А. В., Глузман А. А. Совершенствование подготовки будущих учителей к инновационной деятельности в процессе освоения педагогических технологий // Ученые за-



писки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2022. Т. 8 (74). № 3. С. 9–18.

5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389561/ (дата обращения: 09.01.2025).

6. Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования: приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 № 372 (Зарегистрировано в Минюсте России 12.07.2023 № 74229) [Электронный ресурс]. Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130044> (дата обращения: 09.01.2025).

7. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года: указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309 [Электронный ресурс]. Информационно-правовой портал Гарант.ру. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408892634/> (дата обращения: 21.12.2024).



ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ





**А. Х. Новикова,
А. Г. Мухаметшин**

УДК 376.3

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕРОССИЙСКИХ ТЕНДЕНЦИЙ

Введение. Инклюзивное образование является приоритетным направлением современной образовательной политики России. С развитием законодательства, регулирующего права детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), и внедрением федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), государство стремится обеспечить равный доступ к образованию для всех детей. В этом контексте исследование истории инклюзивного образования становится важным, так как оно позволяет проследить, как менялись подходы к обучению детей с ОВЗ, начиная с советского периода и до современности.

Для Республики Татарстан как многонационального региона инклюзия приобретает дополнительную значимость. Особенности национально-культурного состава, языковая политика и межэтнические отношения требуют особого подхода к внедрению инклюзивных практик. Региональные особенности Татарстана, такие как поддержка многоязычия и сохранение культурных традиций, создают уникальные условия для развития инклюзии, что делает его пример важным для понимания более широкого российского контекста. В то время как федеральные программы направлены на создание единых стандартов, регионы, такие как Татарстан, могут демонстрировать как общие черты, так и уникальные вызовы в реализации этих стандартов.

Целью настоящего исследования является анализ исторического становления инклюзивного образования в Республике Татарстан в сравнении с процессами, происходившими в России. Особое внимание уделяется изучению ключевых этапов и факторов, способствовавших развитию инклюзии в обоих контекстах. Четко понимать различия и взаимосвязь между понятиями «инклюзивное образование» и «специальное образование» крайне важно для правильного анализа данных процессов. Исследование направлено на выявление как общих, так и уникальных черт становления инклюзивного образования в Татарстане и России, что позволит глубже понять специфику инклюзивных процессов в многонациональных и культурно разнородных регионах, таких как Татарстан. Таким образом, актуальность исследования заключается в необходимости изучения процесса инклюзии не только в масштабе страны, но и в региональном контексте, что позволит лучше понять механизмы успешной адаптации образовательной системы к современным вызовам.

Для достижения целей исследования используется комплексный методологический подход, сочетающий исторический анализ, сравнительный метод и контент-анализ законодательных и нормативных документов. В исследовании рассматриваются ключевые этапы развития инклюзивного образования в России и Татарстане, начиная с раннего советского периода и заканчивая современностью.

Исторический метод позволит проследить развитие образовательной политики и выявить изменения в подходах к обучению детей с ОВЗ на разных этапах развития страны и региона. Сравнительный метод будет применяться для анализа различий и сходств в реализации инклюзивного образования в России и Татарстане с учетом культурных, социальных и законодательных особенностей.

Контент-анализ будет использован для изучения федеральных и региональных нормативных актов, касающихся инклюзивного образования. Кроме того, будут проанализированы научные работы, посвященные развитию



инклюзии в разных регионах России, что позволит сделать выводы о специфике развития инклюзивного образования в Татарстане в сравнении с общероссийским контекстом.

Изложение основного материала. Исторические предпосылки развития инклюзивного образования в России и Татарстане тесно связаны с социально-экономическими и культурными условиями, которые способствовали формированию системы образования для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Развитие инклюзивного образования в нашей стране началось с конца XIX века, когда частные благотворительные инициативы стали играть ключевую роль в создании школ для детей с ограниченными возможностями здоровья. Такие школы, хотя и ограничивали социальную интеграцию, сформировали фундамент для дальнейших реформ [11].

В конце XIX – начале XX века Российская империя находилась в стадии индустриализации и модернизации. Однако массовое образование для всех категорий граждан, в том числе для детей с инвалидностью, практически отсутствовало. Большая часть населения была сосредоточена в сельской местности и доступ к образовательным учреждениям был крайне ограничен. Образование детей с ОВЗ носило преимущественно частный характер и ограничивалось отдельными благотворительными инициативами и специализированными школами в крупных городах [1].

В культурном плане Россия оставалась страной с глубоко укорененными религиозными традициями, что отражалось на подходах к поддержке детей с особыми потребностями. Помощь таким детям воспринималась как благотворительная деятельность, а не как государственная обязанность [4]. В Татарстане как одном из многонациональных регионов России социальные и культурные особенности сыграли важную роль в формировании образовательных подходов. Особенности многоязычной среды, где доминировали русский и татарский языки, требовали особого внимания к образовательным программам для детей с

ОВЗ, что, как отмечают исследователи, стало основой для развития более гибкой системы инклюзивного образования в последующие годы [10].

В период после Октябрьской революции 1917 года социально-экономические изменения в СССР, включая Татарстан, способствовали активному развитию образовательной системы. В рамках новой советской политики провозглашалась всеобщая грамотность и равный доступ к образованию для всех граждан, включая детей с инвалидностью. В результате этих изменений появилось больше возможностей для создания специализированных школ и учреждений для детей с ОВЗ, что стало важной предпосылкой для дальнейшего развития инклюзии.

Ранняя образовательная политика России, особенно в дореволюционный период, практически не учитывала детей с ОВЗ. Лишь немногие специализированные школы, как, например, школы для слепых и глухих, начали появляться в конце XIX века в крупных городах, таких как Санкт-Петербург и Москва [3]. Большая часть детей с ограниченными возможностями оставалась вне системы образования, что ограничивало их социальные возможности и доступ к знаниям.

После революции 1917 года образовательная политика СССР получила направление на интеграцию различных групп населения, включая детей с особыми образовательными потребностями. Советская власть стремилась к тому, чтобы каждый гражданин имел доступ к образованию, вне зависимости от физических или интеллектуальных особенностей. В 1920-е годы началась систематическая работа по созданию специализированных школ для детей с нарушениями зрения, слуха, речи и интеллекта. Наркомпрос (Народный комиссариат просвещения) РСФСР разработал первые программы для обучения детей с инвалидностью, что стало важным шагом в сторону развития инклюзивного образования в стране [9]. Важно учитывать, что нормативно закрепленное инклюзивное образование сформировалось на основе модели интегрированного обучения,



которая стала первым шагом к современным подходам в обучении детей с особыми образовательными потребностями.

В Татарстане, как и в других регионах Советского Союза, процессы развития инклюзивного образования были тесно связаны с общесоюзной образовательной политикой. Однако республика, обладая уникальными культурными и языковыми особенностями, адаптировала федеральные программы к региональной специфике. Уже в 1920–1930-е годы в Татарстане начали появляться специализированные школы для детей с нарушениями слуха и зрения. В этот период также были предприняты усилия по интеграции татарского языка в образовательные программы, что способствовало созданию культурно ориентированных моделей обучения [6].

В 1960–1980-е годы развитие системы образования для детей с ОВЗ в СССР продолжилось. Было создано больше школ и интернатов для детей с различными формами инвалидности, однако инклюзивное обучение в обычных школах все еще оставалось редкостью. В Татарстане, как и в других регионах СССР, продолжалась работа по расширению сети специализированных учреждений, что создало базу для дальнейшего развития инклюзии в постсоветский период [8].

В Советском Союзе инклюзивное образование в его современном понимании не существовало, однако были заложены основы для обучения детей с ОВЗ через сеть специализированных школ и учреждений. Одной из ключевых целей советской образовательной системы было обеспечение всеобщего доступа к образованию, включая детей с физическими и ментальными нарушениями. Эта политика была частью широкой идеологической программы, направленной на ликвидацию неграмотности и социальное равенство.

Советская образовательная система развивала специализированные школы для различных категорий детей с ОВЗ. Это включало школы для детей с нарушениями зрения, слуха, интеллекта, а также специальные коррекционные учреждения для детей с тяжелыми нарушениями поведения и психики [3]. К концу

1980-х годов в СССР функционировало около 1,5 тысячи специальных школ, которые охватывали более 150 тысяч детей с инвалидностью. Основной целью таких учреждений было предоставление специализированного обучения с использованием адаптированных методик и ресурсов, включая специально подготовленных педагогов, которые помогали детям с особыми потребностями овладеть учебным материалом в соответствии с их возможностями.

Однако, как отмечают современные исследователи, советская модель образования для детей с ОВЗ основывалась на принципе сегрегации, а не инклюзии. Дети с инвалидностью обучались отдельно от основной массы школьников, что создавало барьеры для их полноценной социализации в обществе [9]. Несмотря на наличие специализированных школ, дети с тяжелыми формами инвалидности часто не имели доступа к образованию, и значительная часть семей оставалась без адекватной поддержки со стороны государства.

Татарстан как один из крупнейших регионов Советского Союза также участвовал в формировании системы специализированного образования для детей с ОВЗ. Республика следовала общим советским образовательным стандартам, однако здесь наблюдались некоторые региональные особенности, связанные с культурным и языковым многообразием региона. В Татарстане с 1920-х годов начали создаваться специализированные школы для детей с нарушениями слуха, зрения и интеллекта. Важно отметить, что региональная специфика включала в себя не только необходимость обучения детей на русском, но и на татарском языке, что делало образовательный процесс более сложным, особенно для детей с ОВЗ. Как отмечает Р. Г. Мухаметшин, культурно-этническая специфика региона требовала адаптации учебных программ к местным условиям, что способствовало развитию уникальных моделей обучения для детей с особыми образовательными потребностями [8].

В 1960–1980-х годах в Татарстане, как и в других регионах СССР, наблюдался рост числа специализированных школ-интернатов для



детей с ОВЗ. Однако, как и в остальной части страны, инклюзивная модель обучения не получила широкого распространения. Основное внимание уделялось обучению детей в изолированных учреждениях, где они могли получать специализированные образовательные и реабилитационные услуги. В Казани и других крупных городах Татарстана были созданы специальные коррекционные школы для детей с нарушениями речи, слуха и зрения, а также учреждения для детей с умственными отклонениями [6].

Одной из ключевых особенностей развития системы в Татарстане была интеграция национальной специфики в образовательные программы. В некоторых специализированных школах обучение велось на татарском языке, что отражало культурные и языковые потребности населения Республики. Эти инициативы стали важным шагом на пути к инклюзивному образованию, которое учитывало не только медицинские потребности детей с ОВЗ, но и их культурные особенности [10].

Несмотря на достижения в создании специализированных образовательных учреждений в Татарстане, система образования для детей с ОВЗ оставалась сегрегированной, как и в остальных регионах СССР. Однако на базе этих учреждений в постсоветский период были созданы модели инклюзивного образования, которые позволили детям с особыми потребностями получать образование в обычных школах, что стало важным этапом на пути к современной инклюзии.

После распада СССР в 1991 году Россия оказалась перед необходимостью значительных реформ во всех сферах общественной жизни, включая образование. На федеральном уровне важным шагом стало принятие Закона «Об образовании в Российской Федерации» (1992), который впервые закрепил право всех граждан на получение образования, вне зависимости от состояния здоровья, и признал возможность интеграции детей с ОВЗ в общеобразовательные школы [9]. Этот закон провозгласил право на индивидуализированное обу-

чение и специализированные образовательные программы для детей с особыми потребностями.

В Татарстане процесс разработки региональных законодательных инициатив по инклюзивному образованию также начался в 1990-е годы. Республика, обладая особым статусом в составе Российской Федерации, внедряла собственные программы, адаптированные к местным социально-экономическим и культурным условиям. В рамках региональной образовательной реформы было принято несколько законов и нормативных актов, направленных на интеграцию детей с ОВЗ в общеобразовательную систему. Одним из первых таких шагов стала разработка программ по подготовке педагогов к работе с детьми с особыми потребностями, что обеспечило рост профессиональных кадров для работы в инклюзивных школах [6]. Тем не менее, реальная интеграция детей с инвалидностью в массовые школы оставалась сложной задачей. Нехватка ресурсов, отсутствие достаточной подготовки у педагогов и недостаток специализированных средств обучения оставались существенными барьерами. Исследования показывают, что в 1990-е годы инклюзивные инициативы находились на начальной стадии развития и сталкивались с трудностями, связанными с переходом к новой экономической и социальной системе [4].

С начала 2000-х годов процесс развития инклюзивного образования в России активизировался благодаря ряду важных законодательных и административных реформ. В 2012 году был принят новый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», который утвердил концепцию инклюзивного образования и обеспечил нормативную базу для интеграции детей с ОВЗ в массовые школы [3]. Закон предусматривал создание условий для обучения таких детей в рамках общеобразовательных учреждений, адаптацию учебных программ и обеспечение специализированной поддержки.

В Татарстане в это же время происходили активные изменения в образовательной системе, направленные на внедрение инклюзив-



ных программ. В 2010-х годах республика запустила несколько пилотных проектов по созданию инклюзивных школ, в которых дети с ОВЗ могли обучаться вместе с остальными учащимися. Как отмечают А. И. Исмагилова и Е. В. Шайхутдинова, особенность Татарстана заключалась в том, что республика активно включала национальные и культурные аспекты в программы инклюзивного образования, что способствовало более успешной интеграции детей в образовательный процесс [6].

Одной из ключевых инициатив стало развитие системы ресурсных классов и центров поддержки детей с ОВЗ, которые предоставляли необходимые ресурсы и помощь для успешной адаптации детей в обычных школах. Эти центры обеспечивали индивидуальную работу с учениками, поддержку педагогов и взаимодействие с родителями, что способствовало созданию благоприятной среды для инклюзии [8]. В Казани и других крупных городах Татарстана был открыт ряд инклюзивных школ, что стало важным шагом к реализации права на равное образование для всех детей.

Одной из важнейших реформ в сфере инклюзивного образования в России стало введение Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Эти стандарты стали основой для систематической интеграции детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательные учреждения и ориентированы на создание условий для их полноценного развития и социализации. Введение ФГОС для детей с ОВЗ началось с разработки базовых нормативов в рамках общей образовательной системы, что позволило унифицировать подходы к обучению детей с особыми потребностями на федеральном уровне [5]. ФГОС для детей с ОВЗ направлены на обеспечение доступности образования и создание адаптированной образовательной среды, которая учитывает особенности развития каждого ребенка. Стандарты предполагают индивидуализацию учебного процесса, использование специальных методов обучения и технологий, а также предо-

ставление психолого-педагогической поддержки [4]. Кроме того, одним из ключевых аспектов стандартов является возможность интеграции детей с ОВЗ в общеобразовательные классы, что стало важным шагом в реализации инклюзивной модели обучения.

Федеральные программы поддержки внедрения ФГОС для детей с ОВЗ включают создание ресурсных центров, повышение квалификации педагогов, разработку специальных учебных материалов и технологий. Одной из таких инициатив стала программа «Доступная среда», направленная на обеспечение доступности образовательных учреждений для детей с инвалидностью как в физическом плане (оборудование школ специальными пандусами, лифтами), так и в плане доступности учебных материалов и технологий [7]. Программы также включают выделение дополнительных финансовых средств на оборудование школ, подготовку кадров и создание инклюзивной среды в образовательных учреждениях.

В Татарстане внедрение ФГОС для детей с ОВЗ началось одновременно с федеральным процессом реформирования системы инклюзивного образования. Республика активно принимала участие в реализации программ, направленных на адаптацию школ и образовательных учреждений для удовлетворения образовательных потребностей детей с особыми потребностями. Казань и другие крупные города региона стали пилотными площадками для реализации ФГОС, что позволило апробировать новые методы и практики инклюзивного образования [8].

Одним из ключевых успехов внедрения ФГОС в Татарстане стало создание сети ресурсных центров и инклюзивных школ, в которых дети с ОВЗ могут получать образование наравне с остальными учениками. Эти центры обеспечивают поддержку как для учащихся, так и для педагогов, предлагая специализированные программы и материалы, адаптированные для различных категорий детей с особыми образовательными потребностями. В результате, к 2020 году многие общеобразовательные школы в Татарстане смогли интегриро-



вать детей с ОВЗ в свои классы, что стало важным шагом в реализации принципов инклюзии [6]. Кроме того, в Татарстане разработаны региональные инициативы, ориентированные на культурные и этнические особенности Республики. Программы инклюзивного образования включают в себя элементы межкультурного взаимодействия, что способствует более эффективной интеграции детей с ОВЗ в школьную среду. Это особенно важно для многонационального региона, где проживают представители различных этнических групп с различными традициями и языками [6].

Выводы. Инклюзивное образование в России за последние годы претерпело значительные изменения благодаря внедрению Федеральных государственных образовательных стандартов и национальных программ, направленных на обеспечение равного доступа к образованию для детей с ограниченными возможностями здоровья. На федеральном уровне достигнуты важные успехи, такие как разработка и реализация моделей инклюзивного обучения, создание ресурсных центров и программа «Доступная среда», которые обеспечили физическую доступность образовательных учреждений и повысили качество образования для детей с ОВЗ.

В Татарстане инклюзивное образование также стало предметом активного внимания со стороны государственных и общественных организаций. Республика выделяется среди других регионов России благодаря созданию инклюзивных школ и классов, а также ресурсных центров, которые предоставляют необходимую поддержку как детям, так и педагогам. В 2021 году Татарстан занял одно из лидирующих мест в России по количеству инклюзивных классов и 90 % общеобразовательных школ в республике начали внедрять инклюзивные практики. Это позволяет говорить о том, что Республика не только активно реализует федеральные программы, но и разрабатывает собственные инициативы, учитывающие специфические культурные и этнические особенности региона.

Несмотря на достигнутые успехи, инклюзивное образование в России и Татарстане стал-

живается с рядом серьезных вызовов. На федеральном уровне одним из главных препятствий является недостаточное финансирование программ инклюзии, что негативно сказывается на качестве образования для детей с ОВЗ. В Татарстане, несмотря на активные действия, также сохраняются проблемы, связанные с нехваткой специализированных ресурсов, таких как адаптированные учебные материалы и технологии. В сельских районах Республики доступ к инклюзивному образованию ограничен, что создает дополнительные трудности для детей с ОВЗ. Кроме того, стереотипы и предвзятости в отношении детей с инвалидностью все еще присутствуют в обществе, что может препятствовать их полноценной интеграции в образовательную среду. Основными барьерами к полноценной инклюзии остаются недостаток подготовленных педагогов и недостаточная материально-техническая база образовательных учреждений, особенно в сельских районах.

Перспективы для развития инклюзивного образования в России и Татарстане связаны с дальнейшим внедрением ФГОС и расширением программ поддержки детей с ОВЗ. Важно продолжать работу по повышению квалификации педагогов и созданию благоприятной образовательной среды, которая учитывает потребности каждого ребенка. Также необходимы усилия по повышению осведомленности общества о проблемах инклюзии и необходимости обеспечения равных возможностей для всех детей.

На основе проведенного анализа инклюзивного образования в России и Татарстане можно выделить несколько ключевых направлений для дальнейших исследований и практической деятельности:

– повышение квалификации педагогов: необходима разработка комплексных программ подготовки и переподготовки учителей, включающих современные методы работы с детьми с ОВЗ и технологии индивидуализации учебного процесса [2]. Следует акцентировать внимание на практических аспектах, что позволит учителям лучше адаптировать свои подходы к потребностям детей.



– улучшение материально-технической базы: для обеспечения полноценного инклюзивного образования необходимо продолжать работу по модернизации образовательных учреждений. Важно обеспечить наличие специализированных учебных материалов и технологий, а также физической доступности учебных заведений, особенно в удаленных районах.

– расширение научных исследований: важно продолжать изучение инклюзивного образования как на уровне отдельных регионов, так и на федеральном уровне. Исследования могут помочь выявить наиболее эффективные практики и модели инклюзии, которые могут быть адаптированы в различных контекстах.

– просвещение и изменение общественно-го мнения: необходимы мероприятия, направленные на повышение осведомленности общества о проблемах и потребностях детей с ОВЗ. Это может включать организацию просветительских кампаний, семинаров и тренингов для родителей, педагогов и местных сообществ.

– систематизация успешного опыта: рекомендуется собрать и обобщить успешные примеры реализации инклюзивного образования в России и Татарстане для их дальнейшего распространения и внедрения в другие регионы.

Таким образом, будущее инклюзивного образования в России и Татарстане зависит от совместных усилий всех участников образовательного процесса, а также от дальнейших исследований и практических инициатив, направленных на создание инклюзивной среды, где каждый ребенок сможет получать образование наравне с другими.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается процесс становления и развития инклюзивного образования в Татарстане в контексте общероссийских тенденций. Проведен исторический анализ ключевых этапов развития инклюзии: от ранних предпосылок и советского периода до современных реформ. Особое внимание уделено законодательным изменениям, введению Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и реализации

региональных инициатив в Татарстане. Представлен сравнительный анализ достижений и вызовов инклюзивного образования на федеральном и региональном уровнях. В заключении сформулированы рекомендации для дальнейшего развития инклюзивной образовательной среды.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья, Федеральные государственные образовательные стандарты, образовательная политика, исторический анализ, региональные инициативы.

SUMMARY

The article examines the process of formation and development of inclusive education in Tatarstan in the context of all-Russian trends. A historical analysis of the key stages of inclusion development is conducted: from early prerequisites and the Soviet period to modern reforms. Particular attention is paid to legislative changes, the introduction of Federal State Educational Standards (FSES) for children with disabilities and the implementation of regional initiatives in Tatarstan. A comparative analysis of the achievements and challenges of inclusive education at the federal and regional levels is presented. In conclusion, recommendations for the further development of an inclusive educational environment are formulated.

Key words: inclusive education, disabilities, Federal State Educational Standards, educational policy, historical analysis, regional initiatives.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронов О. В. Становление и развитие инклюзивного образования: историко-генетический аспект // Вестник Самарского университета. История, педагогика, философия. 2017. № 2. С. 37–41.
2. Горбунова Н. В., Горбунова В. Р. Особенности профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивной образовательной среды // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2022. № 3. С. 89–94.
3. Давыдова И. Б. Развитие системы инклюзивного образования в СССР: исторический анализ // Образование и общество. 2020. № 1 (120). С. 57–63.



4. Зайцева О. Н. Культурные аспекты инклюзивного образования в дореволюционной России // Вестник педагогики. 2020. № 2. С. 44–50.

5. Иванова Т. Н. ФГОС для детей с ОВЗ: проблемы и перспективы внедрения в России // Педагогическое образование в России. 2020. № 4. С. 176–183.

6. Исмагилова А. И., Шайхутдинова Е. В. Региональные особенности инклюзивного образования в Татарстане // Казанский педагогический журнал. 2022. № 2. С. 104–116.

7. Карпова Л. И. Программа «Доступная среда»: оценка эффективности и перспективы развития // Современные образовательные технологии. 2020. № 2. С. 88–102.

8. Мухаметшин Р. Г. Эволюция образовательной политики в Татарстане: от советского к постсоветскому периоду // Вопросы региональной политики. 2020. № 1. С. 24–36.

9. Петрова Е. С. Исторические этапы развития образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в СССР // Педагогические науки. 2021. № 2. С. 96–102.

10. Уразманова Г. Р. Многоязычие и инклюзия в образовательной политике Республики Татарстан // Казанский федеральный университет. 2020. № 3. С. 54–60.

11. Фетисов А. С. Инклюзивные образовательные практики: ретроспектива и современное состояние // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2022. № 3. С. 94–100.



А. Е. Кокосьян, К. С. Вызулина

УДК 159.9

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ВИДОВ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ И СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Введение. В современной реальности, когда семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), становится все больше и больше, успешность полноценной реабилитации ребенка неразрывно связана с адаптацией и принятием его родными новых условий жизни.

Возникает насущная необходимость организовать процесс психолого-педагогической помощи ребенку, а также его родным.

Лучшим способом помочь ребенку и вернуть его родителей к активной и продуктивной жизни является помощь в решении комплекса проблем: проблем собственно ребенка; проблем, связанных с принятием диагноза ребенка; проблем семьи в межличностном и социальном взаимодействии. Наиболее эффективным способом решения этой задачи является комплексное психолого-педагогическое сопровождение.

Цель статьи – провести теоретический анализ современных видов психолого-педагогического сопровождения, условий и аспектов их реализации для семей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Современный взгляд на вопрос помощи семьям, воспитывающим детей с ОВЗ, исходит из того, что помочь отдельно ребенку с ОВЗ, не оказывая поддержку его родным, практически невозможно.

В настоящее время на государственном уровне закрепляется идея целесообразности



взаимодействия образовательных и социальных организаций и общественных объединений для оказания всесторонней психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ и семьям, воспитывающим таких детей [6; 8].

Формирование благополучной и стимулирующей к развитию среды является необходимым условием для того, чтобы разрешить большую часть проблем, возникающих при появлении в семье «особого» ребенка, восстановить нарушенные межличностные и социальные отношения с окружающими.

Таким образом, происходит переосмысление всего комплекса психолого-педагогического сопровождения от помощи только ребенку до обширного комплекса мер, нацеленных на помощь ребенку и его родным.

Изложение основного материала статьи.

Психолого-педагогическое сопровождение детей – это процесс совокупных усилий всех субъектов процесса воспитания и образования для оказания помощи в развитии и обучении [5].

Основную цель психолого-педагогического сопровождения семей с детьми с ОВЗ можно сформулировать как помощь в создании условий для принятия оптимальных решений для развития семьи и лучших жизненных выборов [3, с. 88].

Как считает Е. В. Бурмистрова, помощь семье, имеющей ребенка с особыми нуждами, состоит из нескольких аспектов: психологического, педагогического и социального. Если психологическая помощь основывается на работе с внутриличностными конфликтами, то социальная помощь направлена на разрешение межличностных конфликтов. В то же время педагогическая помощь вбирает в себя все, что касается обучения ребенка [4, с. 82].

Изучая опыт различных исследователей, таких как Э. М. Александровская, М. Р. Битянова, Р. В. Овчарова, можем видеть, как идея психолого-педагогического сопровождения раскрывается в четырех направлениях:

1. Развивающее направление, нацеленное на работу специалистов с детьми, другими членами семьи.

2. Исследовательское направление, задействующее детей, родителей и те подходы специалистов, что помогут расширить и углубить объемы понимания и возможностей в интересах ребенка с ОВЗ.

3. Методическое направление адресовано родителям и педагогам, включает в себя этапы просвещения, обучения, выработки подходов и маршрутов.

4. Организационное направление включает в себя все, что связано с организацией, координацией и поддержкой процессов, взаимодействий, налаживанием взаимопонимания и выработкой общей позиции [1; 2].

Проведя теоретический анализ литературных источников, мы выделили следующие виды психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и семей, воспитывающих детей с ОВЗ:

1. Психолого-педагогическое сопровождение процесса реабилитации.

2. Психолого-педагогическое сопровождение процесса образования.

3. Социально-психологическое сопровождение.

4. Психологическое сопровождение семьи [4; 5; 7].

Рассмотрим более подробно каждый из видов.

Психолого-педагогическое сопровождение процесса реабилитации для детей с ментальными нарушениями неразрывно связано с педагогической поддержкой и коррекцией интеллектуальных нарушений. Особую важность приобретает работа педагога по запуску речи для младших детей с ОВЗ и развитие ее для детей постарше [5; 7].

Поддержка семьи здесь минимальна, поскольку основной упор в данном виде сопровождения делается на проблемах ребенка с ОВЗ.

Такое сопровождение опирается, как правило, на системный и поведенческий подходы.

Системный подход в данном типе помощи позволяет оценить возможности адаптации и интеграции этих детей в общество, ресурсы и стратегии, необходимые для этого. Роль психо-



лога заключается в экспертизе и анализе возможностей ребенка для специалистов профильных медицинских заведений.

Поведенческий подход делает упор на поведении, причинах, целях, конкретных взаимодействиях для лучшего результата реабилитации ребенка. Специалист-психолог осуществляет коррекцию поведения ребенка и работает в паре с педагогом над актуальными задачами.

Психолого-педагогическое сопровождение процесса образования схоже с сопровождением процесса реабилитации во многом из-за особенностей ментальных нарушений. Тем не менее, отличия есть.

Специалисты социальных служб проводят экспертизу ПМПК (психолого-медико-педагогическая комиссия). Далее на основе этого анализа и экспертной оценки ребенок получает маршрут психолого-педагогического сопровождения [1; 2; 5].

Организационно здесь кроется противоречие. Индивидуальный подход заложен в самой идее психолого-педагогических маршрутов. Тем не менее, это решение типовое, с ограниченной вариативностью. Возникает очень жесткий формат взаимодействия с субъектами, порой не учитывающий важные аспекты, что снижает эффективность данной формы психолого-педагогического сопровождения в ряде случаев.

В указанном виде сопровождения также реализуется преимущественно системный подход в части включения детей с ОВЗ в образовательную систему в целом и отдельные организации в частности. Подразумевается информирование родителей об образовательных маршрутах и учет родительского мнения в общественных органах образовательных организаций [6].

Особенностью этого вида поддержки и помощи с точки зрения поведенческого подхода является нацеленность преимущественно на удовлетворение образовательных нужд ребенка без учета потребностей и возможностей семьи.

Социально-психологическое сопровождение нацелено на создание успешного взаи-

модействия с социумом и встраивание ребенка с ОВЗ и его семьи в систему общественных отношений. Поддержка в социальной сфере дает наибольшее разнообразие направлений деятельности «как» и «куда».

Задача психолога при работе с данным видом сопровождения состоит в изучении социальных связей и отношений семьи через системный подход, рассмотрение влияния социальных структур на возможности адаптации и интеграции этих детей в общество, возможности ресурсов и стратегий членов семьи для адаптации к новым условиям.

Работа специалиста социальных служб будет иметь вектор на предоставление (иногда приоритетное) возможностей, которые родители и ребенок потеряли. Здесь предполагается обширная работа по коррекции социальных установок и изоляции семьи для общественного уравнивания ее с семьями без подобных нарушений.

Сверхзадача такого взаимодействия – полноценная экономическая, социальная и культурная реабилитация семьи и ее членов, в том числе ребенка с ОВЗ [6].

Гуманистический подход к социальному типу психолого-педагогического сопровождения, определяющий ценность и уникальность каждого члена семьи, обычно реализуют психологи, педагоги и волонтеры общественных организаций. Их работа нацелена на улучшение собственных возможностей ребенка и семьи. Также разрабатывается встречное направление от общества к людям с ОВЗ и семьям с детьми ОВЗ [3; 9].

Психологическое сопровождение семей с ребенком с ОВЗ, как правило, осуществляется изолированно от остальных видов психолого-педагогического сопровождения.

Специалисты обычно решают внутренние проблемы семьи, мешающие нормальному ее функционированию и нарушающие ее структуру. Такими проблемами могут стать взаимодействия ребенка с ОВЗ с родителями; взаимодействия ребенка с ОВЗ с братьями и сестрами; взаимодействия с родственниками ребенка с ОВЗ и других членов семьи, в особенности с



бабушками и дедушками; личные проблемы родителей, а также проблемы их как пары; проблемы других детей в семье [3; 7].

Как правило, системное решение этих вопросов обычно ложится на самих родителей и общественные организации семейной направленности.

Гуманистический и психодинамический подходы позволяют наиболее полно раскрыть задачи помощи взрослым и детям в таких семьях.

Так, психодинамический подход рассматривает внутренние конфликты и проблемы членов семьи. Ментальные проблемы ребенка с ОВЗ искажают нормотипичную картину.

Гуманистический подход выделяет ценность и уникальность каждого члена семьи, его потребности, рост и самореализацию, здоровые взаимоотношения и благополучие семьи в целом.

Стоит сказать, что все виды психолого-педагогической сопровождения не являются изолированными или жестко очерченными и призваны описать комплексный процесс сопровождения с разных сторон.

Аналогично в каждом из видов сопровождения можно двигаться по описанным выше направлениям деятельности (исследовательскому, организационному, методическому и развивающему), что, на наш взгляд, дает большой простор для помощи сопровождаемым, а специалистам позволяет максимально эффективно и творчески реализовываться в профессии.

Идея комплексного психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, на практике включает в себя частично или полностью все описанные виды сопровождения в зависимости от частного случая.

Здесь можно решать вопросы, относящиеся к различным аспектам терапии и реабилитации, административного и юридического сопровождения, развития и обучения, материальной и технической поддержки, социальной и психологической помощи.

Комплексное сопровождение должно строиться на следующих основаниях:

– принцип личностной ориентированности, когда центром усилий становятся ребенок и его семья. Это позволяет построить субъект-субъектные отношения, не отводя подопечным пассивной роли;

– принцип гуманного начала продолжает ориентацию на личность и ее возможности. Участникам сопровождения предлагается при помощи психолога найти свои способы решения проблем. Благодаря данному принципу формируется позитивная «Я»-концепция и внутреннее чувство успешности;

– принцип деятельностного отношения предполагает активную позицию специалистов всех служб: психологической, педагогической, юридической, социальной и организационной (административной). Это позволяет стимулировать развитие и саморазвитие сопровождаемых;

– принцип конфиденциальности поддерживает экологичность и безопасность процесса психолого-педагогического сопровождения, учитывает права человека и тайну личности [5].

Необходимым условием целостности комплексного психолого-педагогического сопровождения представляется согласованная деятельность, синергически связывающая все аспекты, направления и участников процесса [7].

Однако на практике такие сочетания труднореализуемы и недоступны подавляющему большинству семей.

В основном тем, кто занимает такую центральную, координирующую позицию, в настоящее время становятся сами родители. Что, на наш взгляд, неверно по нескольким причинам:

– родители включены в эту систему отношений, а, следовательно, необъективны и пристрастны. Координатор должен иметь возможность включаться во взаимодействия с ребенком и семьей, становится равноправным участником сотрудничества и должен иметь возможность безболезненно для процесса психолого-педагогического сопровождения занять стороннюю позицию;

– родители не обладают должным объемом и уровнем необходимых компетенций. Спе-



циалист должен иметь широкое, системное, профессиональное видение для принятия решений по всем направлениям и вопросам.

Также неэффективны в подобной роли психологи и педагоги системы образования и социальных служб в силу того, что их организационные и методические возможности практически не выходят за рамки их деятельности.

Предложением, решающим задачу по комплексному сопровождению детей с ОВЗ и их родителей, наиболее эффективно может стать объединение психолого-социальных центров и общественных организаций, работающих в тесной связке с образовательными, медицинскими и социальными службами. Это согласуется с государственной политикой по защите семьи и детства (Указ президента РФ № 240 от 29 мая 2017 г.) и национальными целями развития РФ (на период до 2030 года и на перспективу до 2036, Указ Президента РФ от 07.05.2024 № 309) [8].

Выводы. Проблемы детей с ОВЗ имеют несколько составляющих блоков, которые касаются собственно детей с нарушениями здоровья, членов их семей, в частности родителей, а также социальных взаимодействий с окружающими людьми.

Существующие виды психолого-педагогического сопровождения в основном касаются различных узких сфер помощи и оставляют без внимания остальные вопросы.

На наш взгляд, выстраивание системы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ с учетом различных уровней, принципов и направлений работы позволяет более точно и вариативно подойти к решению конкретных проблем конкретной семьи.

Наиболее эффективным видом сопровождения определено комплексное психолого-педагогическое сопровождение. Рассмотрены его аспекты и другие виды.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрываются различные аспекты проблемы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ. Проанализированы различные виды сопровождения. Отмечена важность комплексного

сопровождения. Акцент сделан на ментальный профиль нарушений здоровья и поддержку как ребенка с ОВЗ, так и его родных.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, семья, родители, психолого-педагогическое сопровождение, комплексное сопровождение, ментальные нарушения.

SUMMARY

The article reveals various aspects of the problem of psychological and pedagogical support for families raising children with disabilities. Various types of support are analyzed. The importance of comprehensive support was noted. The emphasis is on the mental profile of health disorders and support of both a child with disabilities and his family.

Key words: children with disabilities, family, parents, psychological and pedagogical support, complex support, mental disorders.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александровская Э.М., Кокуркина Н.И., Куренкова Н. В. Психологическое сопровождение школьников. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 208 с.
2. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1998. 299 с.
3. Бразгун Т. Н., Ткачева В. В. К проблеме дисфункциональности семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Системная психология и социология. 2018. № 3 (27). С. 84–98.
4. Бурмистрова Е. В. Семья с «особым ребенком»: психологическая и социальная помощь [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2008. Т. 5. № 4. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2008_n4/28555 (дата обращения: 20.07.2024).
5. Кузнецова Г. Н., Толмачева А. А., Колесова Н. А. Психолого-педагогическое сопровождение взаимодействия с семьями воспитанников с ограниченными возможностями здоровья: учеб.-метод. пособие для педагогов дошкол. образ. организаций. Челябинск: ЧИППКРО, 2020. 153 с.
6. О направлении рекомендаций (вместе с «Рекомендациями о мерах по обеспечению



преимущества качественного доступного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), с инвалидностью с учетом необходимости обеспечения индивидуализированного подхода»): письмо № ДГ-1478/07 от 30.08.2024 г. Министерство просвещения РФ [Электронный ресурс]. Кодификация.рф: действующее законодательство Российской Федерации. URL: https://gu-laws.ru/acts/Pismo-Minprosvescheniya-Rossii-ot-30.08.2024-N-DG-1478_07 (дата обращения: 21.01.2025).

7. Пазухина С. В., Калинина З. Н., Декина Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение родителей детей с ограниченными возможностями здоровья // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2018. № 2. С. 128–135.

8. Российская Федерация. Указ президента. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года: Указ президента № 309 от 07.05.2024 [Электронный ресурс]. Кодификация.рф: действующее законодательство Российской Федерации. 2024. URL: <https://ru-laws.ru/president/Ukaz-Prezidenta-RF-ot-07.05.2024-N-309> (дата обращения: 21.01.2025).

9. Ушакова Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ОВЗ [Электронный ресурс] // Образовательная социальная сеть nsportal.ru, 2018. URL: <https://nsportal.ru/detskii-sad/korreksionnaya-pedagogika/2018/03/19/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-semey> (дата обращения: 29.07.2024).



А. С. Климовский

УДК 377

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБЩЕНИЮ СЛУШАТЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ ВЕДОМСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ МВД

Введение. Современное состояние коммуникативной сферы общества говорит о том, что людям с нарушением функции слуха проблематично реализовать коммуникативное взаимодействие со слышащими людьми, составляющими большинство нашего общества. В настоящее время появилось обязательство на государственном уровне обучить основам русского жестового языка определенные социально значимые профессии, которые осуществляют коммуникацию с людьми с нарушениями функции слуха (сотрудники органов внутренних дел, сотрудники МЧС, государственные служащие и другие). Инклюзивное общение – процесс взаимодействия людей с различными видами инвалидности и людей без инвалидности. Инклюзивная коммуникация позволяет людям с инвалидностью полноценно участвовать во всех сферах жизни общества.

Актуальность статьи заключается в том, что в практической деятельности сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации возникают проблемы коммуникации с людьми с нарушениями функции слуха. Ю. М. Гусев и Е. А. Домрачева отмечали, что чаще всего с людьми с нарушениями функции слуха в профессиональной деятельности сталкиваются сотрудники патрульно-постовой службы, сотрудники по обеспечению правопорядка на объектах транспорта. Реже всего сталкивались с людьми с нарушениями функции слуха сотруд-



ники дорожно-патрульной службы и дежурных частей [1]. Для успешного освоения коммуникативной компетенции сотрудниками органов внутренних дел Российской Федерации при освоении русского жестового языка следует обозначить некоторые особенности и рекомендовать наиболее эффективные, на наш взгляд, способы усвоения жестов и дактильной азбуки.

Изложение основного материала. Обучение слушателей профессиональной подготовки Крымского филиала Краснодарского Университета МВД России основам русского жестового языка проводится на протяжении более пяти лет. Преподаватели Крымского филиала Краснодарского университета МВД России повышают квалификацию по дополнительной профессиональной программе «Обучение навыкам русского жестового языка работников образовательных организаций МВД России» в объеме 144 часов. В 2016 году прошли обучение 3 сотрудника, в 2019 году – 3 сотрудника и 2 гражданских служащих, в 2024 году – 2 сотрудника. В период с 2019 по 2024 год общее количество обучающихся по программе профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел составило около двух тысяч сотрудников полиции.

Необходимо отметить, что объем знаний, необходимый сотрудникам органов внутренних дел Российской Федерации для их служебной деятельности определен совместным Приказом МВД России и Министерства образования и науки РФ от 15 июня 2015 года № 681/587 «Об объеме владения навыками русского жестового языка сотрудниками органов внутренних дел Российской Федерации, замещающими отдельные должности в органах внутренних дел Российской Федерации» [5]. Объем владения русским жестовым языком предполагает, что сотрудник органов внутренних дел обязан знать основные теории перевода, уметь осуществлять прямой и обратный перевод устной речи, синхронный и последовательный. При этом должны соблюдаться смысловое содержание, термины и определения в области права при реализации перевода.

Приказ МВД России от 12 мая 2015 года № 544 «Об утверждении порядка определения

должностей в органах внутренних дел Российской Федерации, исполнение обязанностей по которым требует владения сотрудниками органов внутренних дел Российской Федерации навыками русского жестового языка» [7], а также Приказ МВД России от 22 июня 2017 года № 405 «О внесении изменений в Порядок определения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации, исполнение обязанностей по которым требует владения сотрудниками органов внутренних дел Российской Федерации навыками русского жестового языка, утвержденный приказом МВД России от 12 мая 2015 года № 544» регламентирует должности, требующие владения навыками русского жестового языка, вводятся в следующих подразделениях территориальных органов МВД России: дежурных частях; участковых уполномоченных полиции; патрульно-постовой службы; по обеспечению безопасности дорожного движения; вневедомственной охраны; уголовного розыска.

Кроме этого, в соответствии с ч. 3.1 ст. 12 Федерального Закона от 30 ноября 2011 г. № 342-ФЗ «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» [10], сотрудники органов внутренних дел, замещающие отдельные должности в органах внутренних дел, обязаны владеть навыками русского жестового языка в объеме, определенном федеральным органом исполнительной власти в сфере внутренних дел совместно с федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

Сущность процесса обучения слушателей профессиональной подготовки заключается в изучении трех условных базовых компонентов программы по дисциплине «Основы русского жестового языка»: изучение дактильной азбуки и считывание с руки собеседника; изучение коммуникативной лексики для установления контакта с людьми с нарушениями функции слуха; усвоение лексики и их практическая отработка ситуационных моделей профессио-



нального общения. Основная цель обучения сотрудников органов внутренних дел – результат сформированной коммуникативной компетентности [4]. Это означает, что слушатели должны выбрать и реализовать ситуационные программы поведения с использованием жестового языка в зависимости от сложившейся конкретной ситуации при выполнении своих должностных обязанностей. Преподаватель руководит обучением слушателей путем оказания помощи в изучении дактильной азбуки, оказывает помощь при анализе ситуации служебного характера по виду коммуникации с людьми с нарушениями функции слуха, что способствует реализации и формированию коммуникативных компетенций в данной сфере.

Важным моментом в обучении сотрудников органов внутренних дел является ознакомление с психологическими особенностями глухих и слабослышащих людей [3]. Следует развеять миф о том, что глухие обладают невысоким интеллектом и психически неполноценны; объяснить, что глухие и глухонемые это разные понятия, и дать определенные правила общения с людьми с нарушениями функции слуха. При общении с людьми с нарушениями функции слуха необходимо объяснить, чтобы во время общения сотрудник располагался лицом к свету, тем самым обеспечивая восприятие дактилирования и жестов граждан с нарушением функции слуха.

Дактильная азбука необходима сотрудникам полиции для представления (фамилия, имя, отчество); в случаях использования аббревиатур; названия собственных имен; при уточнении названий улиц и так далее. При изучении дактильной азбуки слушатели сталкиваются с проблемой точного воспроизведения пальцевых конфигураций в связи с координационной сложностью выполнения, а также с плохой подвижностью пальцевых суставов. Для этого применяется пальцевая гимнастика, которая позволяет решить описанные проблемы. Пальцевая гимнастика начинается с простейших упражнений (растирание, вращение), тем самым вырабатывая мелкую моторику пальцев. Далее необходимо переходить к сложным уп-

ражнениям, таким как имитация движения «кисточкой при покраске», имитация игры на пианино и так далее. Слушателям необходимо объяснить, что на первых занятиях скорость дактилирования будет невысокой, но с помощью ежедневных тренировок прогресс будет расти в данном направлении. Дактилировать следует одной рукой, если человек левша, – левой, если правша, – правой. При общении с глухими и слабослышащими людьми сотрудники полиции должны научиться смотреть им прямо в глаза и поддерживать визуальный контакт не опуская глаз и не отводя взгляда, данные навыки необходимо отрабатывать в процессе обучения жестовому языку. Выражение лица также является очень важным в инклюзивном общении с людьми с нарушениями функции слуха, так как данная категория людей воспринимают не только слова и смысл, но и эмоциональный фон. Необходимо также отметить, что сложность вызывает не столько запоминание дактильного алфавита, сколько координация выполнения плавности и быстроты дактилирования или «считывания» с руки ассистента.

Перед тем как приступить к изучению жестовой лексики, необходимо слушателям разъяснить, что каждый жест имеет свою структуру, которая состоит из конфигурации определенного жеста, локализации (нахождения жеста в пространстве), движения (перемещение жеста в пространстве) и немануального компонента (мимика) [11]. При объяснении структуры жеста следует приводить пример, который отображает всю специфику конфигурации. Необходимо отметить, что при использовании жестов удастся существенно увеличить скорость передачи информации, таким образом, облегчив инклюзивное общение с гражданами. Изучению жестов следует уделить большое внимание. Рекомендуется изучить базовые жесты установления контакта с людьми с нарушениями функции слуха, отработать ситуации установления контакта, соблюдая ФЗ-3 «О полиции», находясь в форменной одежде или ситуациях вне служебного времени. В теме «транспорт» и «город» отработать ситуации помощи



глухим и слабослышащим гражданам. Трудности составления предложений, состоящих из жестов, являются также одними из самых распространенных во время обучения слушателей. Необходимо отметить, что вопросительные слова, например, «кто?», «когда?», а также «слова-отрицания» («нет»), обычно ставятся в конце предложения. Кроме этого, в вопросительных предложениях важную роль играет немануальный компонент (мимика). Слушателям следует указывать на данные особенности при реализации инклюзивного общения, нацеливать их на то, что жестовая речь аграмматична, не имеет рода, падежей, склонений, как в обычных правилах русского языка.

Кроме случаев помощи глухим и слабослышащим гражданам, существуют ситуации, когда данные граждане являются единственными свидетелями при совершении административных правонарушений и уголовных преступлений. В данных случаях изучение темы «Внешность человека» является более чем актуальной и востребованной. Последней темой обучения слушателей профессиональной подготовки является тема «Жестовая речь: базовые ситуации профессионального общения». Данная тема рассчитана на изучение профессиональной юридической лексики и отработки навыков применения жестов в ситуациях законных ограничений прав и свобод граждан, объяснении их прав и обязанностей. Отработка алгоритмов действия в различных служебных ситуациях позволит слушателям привить навык действий в нестандартных ситуациях.

Применение различных игровых методов обучения позволит развить и улучшить коммуникативные способности слушателей путем снятия скованности и зажатости в общении с людьми с нарушениями функции слуха.

Изучение и составление предложений из жестов, которые имеют ситуационную направленность, является еще более сложным процессом, чем изучение дактильной азбуки. Отбор лексики имеет свою специфику. Наиболее частые встречающиеся ситуации в практической деятельности сотрудников органов внутренних дел включаются в лексический мини-

мум для обучения практических сотрудников. Е. А. Липина отмечала, что оптимальное количество жестов, которые приходится на одну тему, составляют 80 единиц, чтобы решить профессиональные задачи на месте происшествия при отсутствии профессионального переводчика русского жестового языка [2].

О. И. Рукавишникова указывала, что при анкетировании сотрудников органов внутренних дел, проходящих повышение квалификации, обучающие в своих пожеланиях для улучшения качества преподавания и усвоения программы обучения русскому жестовому языку рекомендовали в большинстве случаев увеличить количество часов на обучение, организовать занятия с носителями русского жестового языка, а также увеличить количество занятий с использованием видео-уроков [8]. При изучении жестов должен работать принцип наглядности, будь то показ жестов преподавателем либо применение технических средств обучения, показ диалогов, слайдов, песен. Наглядный способ обучения с одновременным описанием жеста значительно облегчает и помогает слушателям усвоить материал. Считается одним из эффективных приемов изучения жестовой лексики демонстрация, а также исполнение жестовых песен. Данная форма работы повышает мотивацию слушателей к изучению жестов, сменяет деятельности, снимает напряжение и зажатость в коммуникативной сфере, а также позволяет преподавателю успешно реализовать контроль знаний по изучению определенных жестов.

Стоит отметить, что при возможности организации проведения занятия по русскому жестовому языку совместно с представителем граждан с нарушениями функции слуха, анализ и отработка различных ситуаций профессионального общения может быть приближена к реальным. Также данные занятия помогут слушателям обрести уверенность в своих способностях, и сделать анализ и корректировку движений при коммуникации с людьми с нарушениями функции слуха. Видеоролики отлично себя зарекомендовали при изучении профессиональных фраз, которые наиболее



часто употребляются в служебной деятельности сотрудников полиции. Рекомендуется профессиональную фразу повторять несколько раз, в процессе просмотра данного ролика обучающиеся обязаны четко повторять жесты, показываемые в видеоролике.

Необходимо отметить, что практическая отработка изучения жестов должна охватывать всех участников учебного процесса. Данный процесс обеспечивает непрерывное вовлечение обучающихся при изучении русского жестового языка, в ходе которого снимаются языковые и психологические барьеры и развиваются необходимые навыки общения с людьми с нарушениями функции слуха. Например, давая задание одному слушателю осуществлять перевод текста, остальные слушатели осуществляют обратный перевод текста, извлекая и распознавая изученные жесты из потока жестового языка. Нельзя допускать, чтобы другие слушатели пассивно наблюдали за работой одного обучающегося. Для улучшения качества запоминания жестов необходимо организовать работу в парах, моделируя ситуационные задачи, как при пресечении преступлений, так и при помощи гражданам с нарушениями функции слуха [11].

Одной из важных проблем обучения слушателей профессиональной подготовки является недостаточность часов, выделенных программой обучения для профессионального изучения русского жестового языка. В связи с вступлением в силу Приказа МВД России от 02 февраля 2024 года № 44 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации» срок обучения слушателей составляет четыре месяца, вместо шести, как было ранее [6]. В связи с этим вместо двадцати часов практических занятий программа стала содержать шестнадцать часов. Кроме этого, Р. И. Степанов отмечал, что существуют типичные проблемные ситуации взаимодействия полицейских и граждан с нарушениями функции слуха во время конфликтных случаев. Поэтому рекомендуется обратить на такие ситуации внимание и по возможности включать их для отработки на за-

нятиях по русскому жестовому языку для сотрудников полиции. Например, ситуация: гражданин с нарушением функции слуха не успел сообщить сотрудникам полиции о своем недуге, при этом попытка достать документы, расценивалась сотрудниками полиции как условия к противодействию и применению как гражданину физической силы; гражданин с нарушением функции слуха не может пояснить, что он испытывает затруднения при написании письменной речи, при этом данный отказ расценивается как нежелание сотрудничать с полицейскими; на гражданина с нарушением функции слуха надели наручники, таким образом лишив его общаться на языке жестов; сотрудники полиции вызвали переводчика, который оказался некомпетентен в данном вопросе; гражданин с нарушением функции слуха получил травму руки, тем самым испытывает трудности в коммуникации посредством письменной речи, и с помощью русского жестового языка [9].

Выводы. Таким образом, анализ материалов и личный опыт преподавания русского жестового языка в рамках программы профессиональной подготовки слушателей Крымского филиала Краснодарского университета МВД России позволил определить некоторые проблемы и особенности подготовки слушателей к инклюзивному общению с людьми с нарушениями функции слуха; выработать приемы и способы обучения навыкам использования русского жестового языка в служебной деятельности сотрудников полиции. Рекомендации, предложенные автором, повысят эффективность и методическую составляющую обучения при сокращающихся часах практических занятий.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена некоторым особенностям освоения дисциплины «Основы русского жестового языка» слушателями факультета профессиональной подготовки Крымского филиала Краснодарского университета МВД России. В статье автор значительно уделит внимание проблемам, возникающим при освоении слушателями русского жестового языка,



а также попыткам их устранения. Опыт преподавания дисциплины позволил обобщить и применить на практике важные педагогические принципы обучения, которые способствуют освоению материала и достижению цели образовательной программы профессионального обучения при обретении навыков русского жестового языка сотрудниками органов внутренних дел. Рекомендации, предложенные автором, помогут преподавателям по дисциплине «Основы русского жестового языка» в ведомственных учебных заведениях системы МВД решить трудные педагогические задачи в освоении материалов обучающимися.

Ключевые слова: сотрудник полиции, жестовый язык, инклюзивное общение, незлышащие, МВД, слушатели, обучение, Крым.

SUMMARY

The article is devoted to some features of mastering the discipline “Fundamentals of Russian sign language” by students of the Faculty of Vocational Training of the Crimean branch of the Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. In the article, the author paid considerable attention to the problems that arise when students learn Russian sign language, as well as attempts to eliminate them. The experience of teaching the discipline has allowed us to generalize and put into practice important pedagogical principles of teaching that contribute to the development of the material and achieve the goal of the educational program of vocational training in acquiring the skills of Russian sign language by employees of the internal affairs bodies. The recommendations proposed by the author will help teachers of the discipline “Fundamentals of Russian sign language” in departmental educational institutions of the Ministry of Internal Affairs to solve difficult pedagogical tasks in the development of materials by students.

Key words: police officer, sign language, inclusive communication, deaf people, Ministry of Internal Affairs, listeners, training, Crimea.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гусев Ю. М., Домрачева Е. А. О роли русского жестового языка в служебной дея-

тельности сотрудников полиции // Проблемы правоохранительной деятельности. 2018. № 3. С. 73–76.

2. Липина Е. А. Из опыта преподавания русского жестового языка сотрудникам полиции в системе дополнительного профессионального образования // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2018. № 1 (72). С. 79–85.

3. Мануйлова В. В. Актуальные вопросы организации инклюзивного среднего профессионального образования [Электронный ресурс] // Гуманитарные науки. 2017. № 2 (38). URL: <https://gpa.cfuv.ru/ru/nauchnaya-deyatelnost/nauchnye-izdaniya/gumanitarnye-nauki/arkhiv-zhurnala/575-gumanitarnye-nauki-v-2017-godu/3247-2-38-2017>.

4. Никитина Е.О. Значение жестового языка в деятельности сотрудников полиции [Электронный ресурс] // Наука и школа. 2016. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-zhestovogo-yazyka-v-deyatelnosti-sotrudnikov-politsii> (дата обращения: 25.09.2024).

5. Приказ МВД России и Министерства образования и науки РФ от 15 июня 2015 года № 681/587 «Об объеме владения навыками русского жестового языка сотрудниками органов внутренних дел Российской Федерации, замещающими отдельные должности в органах внутренних дел Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/436745870> (дата обращения: 25.09.2024).

6. Приказ МВД России от 02 февраля 2024 года № 44 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/1305191138> (дата обращения: 25.09.2024).

7. Приказ МВД России от 22 июня 2017 года № 405 «О внесении изменений в Порядок определения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации, исполнение обязанностей по которым требует владения сотрудниками органов внутренних дел Российской Федерации навыками русского жестового языка, утвержденный приказом МВД России



от 12 мая 2015 года № 544» [Электронный ресурс]. URL: <https://77.мвд.рф/documents/приказы-мвд-россии/item/11004413> (дата обращения: 25.09.2024).

8. Рукавишников О.И., Рукавишников В.С. Актуальность преподавания языка жестов в подготовке сотрудников органов внутренних дел, курсантов и слушателей системы МВД России к служебной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 65–67.

9. Степанов Р. И. Отбор содержания учебного материала для подготовки сотрудников полиции к взаимодействию с глухими людьми [Электронный ресурс] // Юридическая наука и правоохранительная практика. 2017. № 3 (41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otbor-soderzhaniya-uchebnogo-materiala-dlya-podgotovki-sotrudnikov-politsii-k-vzaimodeystviyu-s-gluhimi-lyudmi> (дата обращения: 25.09.2024).

10. Федеральный закон от 30.11.2011 № 342-ФЗ «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс» (дата обращения: 25.09.2024).

11. Чепурных Н. К. Некоторые особенности обучения сотрудников полиции основам общения с глухими людьми [Электронный ресурс] // Преподаватель XXI век. 2020. № 4-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-osobennosti-obucheniya-sotrudnikov-politsii-osnovam-obscheniya-s-gluhimi-lyudmi> (дата обращения: 25.09.2024).



А. Г. Биба

УДК 378.09

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РЕЧЕВОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ

Введение. В современном образовании усиливается тенденция обучения в массовой школе детей с особенностями развития, проявляющихся в нерезко выраженных отклонениях данного процесса (данные Всемирной организации здравоохранения, 2022 г. и Федерального статистического наблюдения Министерства просвещения Российской Федерации, 2023 г.). В данную категорию учащихся включают детей, у которых развитие, чаще всего высших психических функций, эмоционально-волевой сферы, идет медленнее по сравнению с возрастной нормой (Е. А. Стребелева и др. [4]) или нарушение названных процессов слабо выражено, имеет легкую степень (В. И. Лубовский и др. [5]). Многие педагоги сталкиваются с проблемой освоения названной категорией учащихся программ по разным предметам и указывают на недостаточную собственную методическую подготовку, нехватку дидактического инструментария (по результатам обзора сайтов педагогических сообществ, итогам Всероссийской научно-практической конференции «Инклюзия XXI века: теория и практика российского образования детей с особыми образовательными потребностями» РАО, июнь 2023 г., результатам авторской релевантной констатирующей диагностики 23 практикующих учителей Калужской области). Вместе с тем реализация нормативных образовательных требований, в частности в области речевой деятельности, является важнейшей работой педагога, обеспечивающей дальнейшую социализацию



и познавательное развитие обучающихся, имеющих слабо выраженные патологии онтогенеза.

Вопросам подготовки учителя к работе в классах инклюзивного образования уделяется внимание в отечественной и зарубежной теории и практике: исследуются ее теоретические основания (Л. С. Выготский, В. П. Глухов, С. В. Алёхина, Н. Н. Малофеев, С. Гейнике, Н. Бенк, П. Петерсен и др.), содержание и пути его реализации (Н. У. Ремизова, В. В. Мануйлова, Е. А. Екжанова, С. Forlin, D. Chambers, W. Lou, M. Surbana и др.). К проблеме организации инклюзивного образования относятся неоднозначно, но в рамках данной статьи отметим, что ученые едины в одном: в реалиях совместного обучения нормотипичных детей и детей с разными нозологиями педагогам требуется владеть не только общепедагогическими компетенциями, но специальными знаниями и умениями в рамках методики обучения конкретному предмету [8; 10; 12]. Не умаляя значимости указанных исследований профессиональной готовности учителя к работе в классах инклюзивного образования, позволим себе указать, что подготовка педагога к формированию и развитию речи детей с нарушениями онтогенеза легкой степени, особенно ее методический инструментарий, нуждаются в более внимательном изучении. Безусловно, в теории и практике логопедии представлен и обоснован целостный комплекс коррекционно-развивающей речевой работы, однако он используется в условиях специального обучения, не урока в массовой школе, следовательно, не обеспечит в полной мере готовность практикующего учителя. В связи с этим цель статьи заключается в выявлении структуры и способов профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов к речевой работе с детьми, имеющими нерезко выраженные отклонения развития, в классах инклюзивного образования.

Изложение основного материала. Достижение поставленной цели исследования осуществлялось за счет:

– сопоставительного анализа методики развития речи детей в массовой школе (работы

М. Р. Львова, Т. А. Ладъженской, Н. И. Политовой, М. С. Соловейчик и др.) и специальной методики развития речи детей младшего школьного возраста (исследования А. К. Аксеновой, Н. Ю. Артемьевой, С. В. Комаровой, В. Г. Петровой, Э. В. Якубовской и др.);

– теоретического анализа структуры профессиональной подготовки педагога (исследования В. А. Слостёнина, П. И. Образцова, О. А. Абдулиной, А. В. Глузмана, В. В. Серикова, В. А. Якунина и др.);

– эмпирической работы автора по подготовке студентов 3 курса ступени бакалавриата профиля подготовки «Педагогика и методика начального образования» к развитию речи детей, имеющих патологии развития легкой степени, на базе Института педагогики Калужского государственного университета.

На основе анализа методологии готовности педагога [9] считаем необходимым в подготовке будущих учителей начальных классов к речевой работе с детьми с нерезко выраженными отклонениями развития выделить следующие компоненты:

– мотивационный, который формируется посредством принятия студентами ценности развития речи учащихся, имеющих патологии онтогенеза, и воспитания у себя ответственности профессиональной деятельности в классе инклюзивного образования;

– психолого-педагогический компонент, формирующийся на основе сведений о речевом развитии учащихся, имеющих слабо выраженные отклонения онтогенеза, о сущности и причинах нарушений их речи;

– методический компонент, который формируется за счет освоения специальных знаний и профессиональных действий речевой работы с учащимися с отклонениями в развитии, степень которых позволяет им находиться в условиях массового обучения;

– контрольно-оценочный компонент, формирующийся посредством овладения инструментарием оценки состояния всех сторон речи детей, имеющих несильно выраженные патологии онтогенеза, и за счет развития профессиональной рефлексии будущих учителей.



Результаты анализа специальной психологии и методик развития речи младших школьников, опыта коллег в моделировании профессиональной готовности учителя инклюзивного образования, а также собственной эмпирической работы позволяют определить способы исследуемой подготовки будущих учителей начальных классов. Отметим, что в данной подготовке выделяются обязательная и вариативная части, которые выстраиваются в деятельностном ключе за счет организации самостоятельной учебно-профессиональной деятельности студентов. Опираясь на собственные аксиологические знания и установки, будущие педагоги начального образования обсуждают с преподавателем общие цели освоения методики речевой работы с имеющими в легкой степени отклонения развития учащимися, далее конкретизируют их в процессе постановки задач собственного профессионального обучения на определенном этапе подготовки. Студентам предоставляется общий план освоения готовности к формированию и развитию речи в классах инклюзивного образования, на основе которого они планируют собственную деятельность по овладению профессиональными знаниями, умениями по ходу обучения. Также будущие учителя планируют речевую работу с детьми с нерезкими отклонениями развития в рамках моделируемого ими урока. В мониторинг качества исследуемой подготовки закладывается самоконтроль и самооценка студентами учебно-профессиональной деятельности в процессе освоения дисциплины и дидактической деятельности в рамках проведенного урока в реальных или смоделированных условиях речевой работы в классе инклюзивного образования.

В рамках обязательной части подготовки будущие педагоги осваивают указанные ранее аксиологические знания на курсах по общей педагогике и философии, специально включенные в содержание данных дисциплин. Принятие ценности развития речи детей с патологиями онтогенеза также происходит в ходе обязательной учебной ознакомительной практики на базе классов инклюзивного образования.

Студенты знакомятся с положительными примерами речевой развивающей работы учителей, которые укрепляют их аксиологические убеждения. Будущим педагогам предлагается лучше узнать учащихся названной категории, попробовать провести с ними речевую игру, которую рекомендует более опытный учитель, или выполнить занимательное задание во внеурочное время под контролем профессионального наставника. Такая активность позволяет студентам убедиться в том, что ученики с легкой степенью нарушения развития (интеллектуального, речевого, с задержкой психического развития) с радостью откликаются на внимание педагога, стараются выполнить, что их просят, но для поддержания их познавательной или речевой деятельности требуются специальные средства и приемы, которыми необходимо владеть.

Будущие педагоги осваивают общие знания о речевой специфике младших школьников, имеющих нерезко выраженные патологии развития в процессе изучения нормативного курса по основам инклюзивного образования. Методические знания, умения специальной речевой работы и средства, способы ее контроля и оценки приобретаются будущими учителями за счет изучения раздела «Развитие речи» в нормативном курсе по методике обучения русскому языку, также в процессе обсуждения примеров из уроков в классах инклюзивного образования в ходе ознакомительной практики. Анализ студентами данных примеров и самостоятельное их обобщение до способов профессионального действия также развивает их профессиональную рефлексию. На производственной практике будущие педагоги осваивают профессиональные умения речевой работы с учащимися, имеющими нарушения в развитии легкой степени, за счет воспроизведения соответствующих образцов деятельности учителя. Вместе с тем студентам предлагается сопоставить выполненные ими профессиональные действия при работе с нормотипичными детьми и с учениками, имеющими нерезко выраженные патологии развития, выделить общеметодическую составляющую их речевой



работы и ее специфику с учетом контингента учеников. Выполнение подобного анализа активизирует рефлексивно-оценочные действия будущих педагогов, позволяет сделать функциональным опыт взаимодействия с детьми в классах инклюзивного образования.

В процессе освоения вариативной части исследуемой профессиональной подготовки студенты уточняют знания по методике развития речи младших школьников с различными нозологиями. Это происходит в процессе изучения элективных курсов по работе с детьми, имеющими недостатки интеллектуального развития легкой степени; учащимися, страдающими расстройством аутистического спектра и задержкой психического развития; детьми, имеющими нерезко выраженные нарушения речи (в т. ч. с детьми-билингвами и инофонами). Важным средством освоения методического компонента готовности на данном этапе является сравнительный анализ студентами освоенной ими общей методики развития речи (М. Р. Львов, Н. И. Политова, М. С. Соловейчик и др.) и специальной техники речевой работы, представленной в источниках по логопедии и дефектологии (В. Г. Петрова, И. Н. Садовникова, С. В. Комарова, А. К. Аксенова, Э. В. Якубовская, С. Н. Шаховская и др.). В процессе сопоставления общепедагогических и методических положений будущие педагоги убеждаются в верности положения о единстве развития речи нормальных и аномальных детей (Л. С. Выготский), убеждаются в возможности развития речи детей с нерезко выраженными отклонениями онтогенеза в условиях массового обучения, уточняют имеющиеся методические знания, дополняют их специальными приемами. При этом студенты не получают методический инструментарий в готовом виде, но определяют его, самостоятельно выполняя рефлексию границы собственного профессионального знания. Проведение для студентов очных и онлайн мастер-классов специально приглашенными практикующими логопедами по вопросам коммуникации и развития связной речи младших школьников с отклонениями развития, проявляющимися в легкой степени,

также усиливает мотивацию будущих педагогов, укрепляет их нравственные установки, позволяет расширить набор методических средств.

На основе образцов речевой работы с учащимися, имеющими нерезко выраженные нарушения развития, студенты учатся разрабатывать собственные задания. Например, они составляют упражнения для развития описательной речи учащихся с легкой степенью нарушения интеллектуального развития, которые одновременно активизируют умение школьников анализировать и моделировать. В процессе подготовки подобных заданий будущие педагоги ищут наиболее эффективные модели в помощь детям для анализа структуры описательного предложения, опираясь на полученные знания о значении ассоциативных связей в обучении указанной категории учащихся. Студенты также самостоятельно моделируют уроки развития речи в классах инклюзивного образования, используя методический аппарат учебников русского языка. Так, на основе предлагаемой ученикам памятки подготовки к изложению они составляют более развернутый алгоритм выполнения письменного пересказа, включая в него, например, задания, помогающие учащимся с нерезко выраженными нарушениями лексико-грамматического строя речи набрать и систематизировать важные языковые средства; предлагая варианты построения начала и окончания текста для выбора учениками или инструкции для самостоятельного построения ими данных частей изложения.

С учетом результатов отмеченного в начале статьи мониторинга готовности практикующих учителей, обозначилась проблема в недостатке методического инструментария работы с детьми, имеющими различные отклонения развития легкой степени. Определенный эффект для восполнения недостатка профессиональной компетентности может оказать включение студентов в работу постоянно действующего научно-практического семинара по проблемам развития речи и преодоления ее недостатков, организованный на выпускающей кафедре. В обсуждении методических проблем принимают участие практикующие учителя,



учителя-логопеды или учителя-дефектологи, также школьные психологи. Анализ конкретных учебных ситуаций, работ учеников с разных профессиональных точек зрения помогает будущим педагогам исчерпывающе оценить ситуацию и смоделировать верное с их точки зрения методическое решение.

Активизация научно-исследовательской деятельности студентов по вопросам методического инструментария формирования и развития речи в классах инклюзивного образования также способствует решению обозначенной выше профессиональной проблемы и формированию всех вышеперечисленных компонентов рассматриваемой подготовки. Усиливается мотивация будущих педагогов к изучению специфики речевой работы с учащимися с нерезко выраженными патологиями развития в связи с желанием достичь цели научно-практического исследования; углубляются знания, позволяющие обоснованно выбирать средства и приемы обучения различным видам речевой деятельности с учетом нозологии ребенка. Проведение эмпирической работы и защита продукта исследования развивают методические и рефлексивно-оценочные действия, востребованные для будущей работы с детьми, у которых имеются нарушения онтогенеза легкой степени.

Выводы. Подготовка будущих учителей начальных классов к речевой работе с детьми с особенностями развития, которые проявляются в нерезко выраженных отклонениях данного процесса, представляется актуальной и важной составляющей их готовности к профессиональной деятельности в современных реалиях школьного образования. В структуре названной подготовки выделяются мотивационный, психолого-педагогический, методический и контрольно-оценочный компоненты, которые формируются за счет изучения специально отобранного содержания дисциплин по философии, общей педагогике, основам инклюзивного образования, методике обучения русскому языку и курсов по выбору по работе с детьми с различными нозологиями, проявляющимися в отклонениях развития легкой степе-

ни. Требуемые знания уточняются, углубляются и умения развиваются в процессе знакомства студентов с положительными образцами деятельности учителей начальных классов и учителей-логопедов, собственной их обязательной практики в классах инклюзивного образования, а также в ходе выполнения практико-ориентированных научно-исследовательских проектов. Описанная подготовка органично включается в освоение студентами нормативного учебного плана и выстраивается в деятельностном ключе, поскольку в таком случае она обеспечивает осознанное и обоснованное выполнение ими профессиональной деятельности, качественную реализацию требований образовательного стандарта в начальной школе.

АННОТАЦИЯ

В статье дается обоснование необходимости профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов к речевой работе с детьми с особенностями развития, проявляющихся в нерезко выраженных отклонениях данного процесса. Представляются структурные компоненты готовности педагога к формированию и развитию речи младших школьников с легкой степенью нарушений развития; описывается их содержание, выявленное на основе теоретического анализа проблемы и эмпирической работы автора. В соответствии с деятельностным подходом к высшему профессиональному образованию раскрываются способы и средства формирования у студентов ценности развития речи детей с нерезко выраженными отклонениями развития на уроках в массовой школе, мотивации к речевой работе с ними, овладения соответствующими знаниями и методическими умениями, контрольно-оценочными действиями.

Ключевые слова: младшие школьники с нерезко выраженными отклонениями в развитии, компоненты профессиональной готовности к речевой работе в классе инклюзивного образования, содержание профессиональной подготовки, обязательная и вариативная части подготовки, деятельностный подход в профессиональном образовании, профессиональная рефлексия.



SUMMARY

The article provides a justification for the need for professional training of future primary school teachers for speech work with children with special needs, manifested in subtle deviations of this process. The structural components of a teacher's readiness for the formation and development of speech in younger schoolchildren with mild developmental disabilities are presented; their content is described, identified on the basis of a theoretical analysis of the problem and the author's empirical work. In accordance with the activity-based approach to higher professional education, the ways and means of forming students' values for the speech development of children with mild developmental disabilities in the classroom at a mass school, motivation for speech work with them, mastery of relevant knowledge and methodological skills, control and evaluation actions are revealed.

Key words: primary school students with mild developmental disabilities, components of professional readiness for speech work in the classroom of inclusive education, the content of vocational training, mandatory and variable parts of training, an activity-based approach in vocational education, professional reflection.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова А. К., Якубовская Э. В. Развитие связной устной речи у умственно отсталых учащихся на специальных уроках // Дефектология. 1987. № 6. С. 32–37.
2. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учебное пособие. М.: ВЛАДОС, 2002. 315 с.
3. Выготский Л. С. Основы дефектологии. М.: Юрайт, 2024. 332 с.
4. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста: научно-метод. пособие. СПб.: КАРО, 2008. 336 с.
5. Лубовский В. И. Специальная психология: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2023. 276 с.
6. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М.: АСТ, 2023. 200 с.

7. Политова Н. И. Развитие речи учащихся начальных классов на уроках русского языка: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1984. 192 с.

8. Ремизова Н. У., Дымова Т. В. Модель подготовки будущих учителей к реализации инклюзивного образования в школьных условиях // Гуманитарные науки (г. Ялта). № 3 (67). 2024. С. 51–55.

9. Сериков В. В. Педагогическая наука и образование: история, модернизация, тенденции развития. Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2016. 224 с.

10. Luo W. Teacher education in China: a review of Chinese pedagogical research from 2012–2021 // Международный научно-исследовательский журнал. № 11 (125). 2022. С. 1–9.

11. Forlin C., Chambers D. Teacher Preparation for Inclusive Education: Increasing Knowledge but Raising Concerns // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. № 39. 2011. С. 17–32.

12. Surbana M. T. N., Masud N. A., Mensah J., San S. S. S., Hasan M., Tania J. S. Teaching Strategies for Students with Disabilities in Regular Classes // Creative Education. № 6. 2022. С. 1843–1860.





В. В. Морозова

УДК 376.37

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

На современном этапе развития специальной психологии и коррекционной педагогики наибольшее внимание уделяется детям с особыми образовательными потребностями, большую часть которых составляют дети с задержкой психического развития (далее – ЗПР).

Особенно выраженной в современных реалиях, согласно работам М. В. Валейко, О. А. Багарякова, К. И. Кузнецовой, Н. В. Назаровой и др., у детей с ЗПР является проблема формирования синтаксиса [1, с. 122–127; 2, с. 119–124; 3, с. 61–63; 5, с. 42–44].

Специфика недоразвития синтаксиса у дошкольников с ЗПР отражает сложную структуру речевого дефекта, неполноценность познавательной и эмоционально-волевой сфер детей данной категории, что проявляется в сложности, неоднородности и вариативности нарушений данного раздела речи. В связи с этим, учитывая тесную связь в развитии всех речевых процессов, а также сложную структуру дефекта при ЗПР, можно предположить, что у детей с ЗПР будет иметь место замедленный темп и качественное своеобразие формирования синтаксиса.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы было проведено исследование, которое проводилось в течение 5 лет (2019–2024 гг.) на базе МБДОУ «Детский сад № 12 компенсирующего вида» города Гатчины Ленинградской области.

В исследовании принимали участие 70 детей 5,5 лет – 6 лет с ЗПР церебрально-органического генеза.

При разработке методики для исследования синтаксического раздела грамматического строя речи были использованы в модифицированном виде методические разработки Р. И. Лалаевой [4]. Методика исследования включала три раздела, первый из которых был разработан и добавлен с целью расширения представлений о своеобразии формирования синтаксиса у дошкольников с психо-речевым недоразвитием:

1. Исследование синтаксической структуры словосочетаний.

2. Исследование синтаксической структуры предложений.

3. Исследование синтаксической структуры текста (высказывания).

Исследование навыка *образования словосочетаний* включало задание, в котором необходимо было из заданных наборов слов составить словосочетание.

Качественный анализ результатов исследования показал, что при наборе слов «*книга – читать*» (действие + объект; тип связи – управление) дошкольники с ЗПР допускали ошибки: повтор набора слов; замена формы существительного на уменьшительно-ласкательную («*читать книжечка*»); замена глагола на прилагательное («*маленькая книжечка*»).

При наборе слов «*дерево – высокий*» (предмет + признак; тип связи – согласование) большая часть детей дали грамматически правильные варианты ответов «*высокое дерево*». Только несколько испытуемых допустили ошибки: повтор набора слов; замена прилагательного на наречие («*дерево высоко*»).

В сочетании слов «*белка – дерево*» (субъект + объект; тип связи – предложное управление) обнаружена: замена слов («*белка в лесу*», «*белка дома*»); повтор слов; пропуск предлога и/или добавление слова («*белка дереве сверху*»); составление перечисления («*белка и дерево*»).

При предъявлении набора слов «*пирог – вкусно*» (предмет + признак; тип связи – согласование) дошкольники с ЗПР: меняли степень наречия «*вкуснее*»; повторяли набор слов; заменяли наречие глаголом «*пирог ест*».



В наборе слов «быстро – бег» (признак + действие; тип связи примыкание/согласование) дети с ЗПР использовали меньшее разнообразие форм слова «бег». Большинство детей составляли грамматически правильные словосочетания.

При предъявлении набора слов «идти – дом» (действие + объект; тип связи управление предложное/беспредложное) половина испытуемых составили словосочетание с беспредложным типом управления: «идти домой». Остальные дети с ЗПР составили словосочетание с предлогом. т. е. аграмматизмов в ответах большинства детей не наблюдалось.

Таким образом, исследование показывает своеобразие развития синтаксиса у дошкольников с ЗПР уже на уровне словосочетаний. Наиболее доступными для составления оказались словосочетания с набором слов «объект + признак» и «признак + действие», а наиболее сложными «субъект + объект с типом связи – предложное управление». Наиболее частыми ошибками являлись повторение слов без изменений, замена слов, пропуск предлогов. Особенностью также является использование меньшего разнообразия словоформ и типов связи слов в словосочетаниях. Ошибки в большинстве своем обусловлены ограниченностью набора синтаксических связей слов в словосочетаниях, затруднением изменения зависимого слова в форму главного в тех же грамматических категориях (род, число, падеж) и трудностью в употреблении предлогов, наречий и прилагательных.

В исследовании состояния навыка *составления предложений* у старших дошкольников с ЗПР входило 4 задания: составление предложений из слов в начальной форме; добавление пропущенных слов в предложении; повторение предложений; верификация предложений.

Для составления предложений из слов, данных в начальной форме, были испытуемым предложены 6 вариантов набора слов.

В предложении из слов, данных в начальной форме «*Девочка одевать кукла*», испытуемые допустили ошибки: менялся порядок слов, но не менялась форма глагола («*Девочка куклу одевать*»); менялся падеж существительного,

инфинитив несовершенного глагола на инфинитив совершенного глагола («*Девочка одеть куклу*»); повторялся набор слов.

В предложении «*Карандаш рисовать девочка*»: глагол ставился в неправильном лице и числе («*Девочка рисуем карандашом*»); глагол изменялся в несуществующую форму («*Девочка рисовает карандашом*»); добавлялось слово, которого не было в предложенном перечне («*Девочка рисовать карандашом на бумаге*»); повторялся набор слов без изменения.

В предложении «*Мальчик открывать дверь*» только один ребенок с ЗПР повторил набор слов, это обусловлено непониманием задания. Остальные дошкольники дали правильные ответы.

В предложении «*Рыба ловить мальчики*»: добавлялось слово, что позволяло не менять форму глагола, меняя падеж существительного («*Мальчики пошли ловить рыбу*»); глагол менялся на подходящий по семантике («*Мальчики поймали рыбу*»); не менялась форма глагола («*Мальчики ловить рыбы*»); не менялся порядок слов («*Рыбу ловят мальчики*»); повторяется набор слов без изменения.

В предложении «*Мальчик рубить дрова топор*» дети с ЗПР допускали ошибки: добавлялось слово, что позволяло не менять форму глагола, менялось существительное «*дрова*» на знакомое «*деревья*» («*Мальчик пошел рубить топором деревья*»); составлялось неверное по семантике предложение («*Мальчик рубит топор*»); существительное оставалось в начальной форме («*Мальчик рубит дрова топор*»; порядок слов менялся, исключалось существительное «*дрова*», глагол не менялся («*Мальчик топор рубить*»).

В предложении «*Ехать по улица машина*» дошкольники заменяли существительное «*улица*», на знакомое слово «*дорога*»: «*Машина едет по дороге*»; заменялись существительное и предлог: «*Машины едут на дороге/на дороге*»; не менялся порядок слов, что приводило к составлению односоставного предложения «*Ехать по улице в машине*» или к ошибочному изменению формы существительного «*Едет по улице машине/машины*», где дошкольники за-



труднились добавить необходимый предлог или поставить в нужную форму глагол; повторялся предложенный набор слов.

Таким образом, при выполнении задания по составлению предложений из слов в начальной форме у дошкольников с ЗПР отмечались затруднения в выборе правильного порядка слов, в изменении форм глаголов и существительных и в использовании предлогов. Наиболее сложным для испытуемых оказалось предложение, где порядок слов изменен и все слова давались в начальной форме. Ошибки обусловлены ограниченностью словарного запаса, несформированностью семантических и синтаксических отношений «субъект – предикат», затруднениями в словообразовании существительных и глаголов, а также в употреблении предлогов.

В задании на добавление пропущенных слов испытуемым было предложено 6 предложений. Дошкольники с ЗПР в этом задании допускали следующие ошибки:

– в предложении «*Мальчик ... дрова топором*» (пропущен глагол/сказуемое): добавлялся не подходящий по семантике глагол («*потерял*»; «*бьет*»; «*стучает*»); повторялось исходное предложение; добавлялся подходящий глагол в начальной форме «*Мальчик колот дрова топором*»;

– в предложении «*Мама ... вкусную пищу*» (пропущен глагол/сказуемое): добавлялся глагол, но менялась часть предложения часто употребляемым в обиходе существительным («*Мама готовит яичницу*»); ставился не подходящий по семантике глагол («*Мама потеряла/добывает вкусную пищу*»); повторялось исходное предложение;

– в предложении «*Лиса убежала в ...*» (пропущено дополнение): добавлялось существительное, не подходящее по семантике («*Лиса убежала в берлогу / в дом*»); существительное ставилось в ошибочную форму («*Лиса убежала в лесу*»);

– в предложении «*Девочка гладит ...*» (пропущено дополнение) небольшое количество детей с ЗПР повторили исходное предложение;

– в предложении «*Книга лежит ... столе*» (пропущен предлог) только несколько детей не смогли дать ответ (повторили исходное предложение);

– в предложении «*Лена наливает чай ... кружку*» (пропущен предлог) отмечались замена существительного с добавлением предлога («*в стакан*»); изменение порядка слов («*Лена наливает в кружку чай*»); составление предложения с исключением предлога и существительного («*Лена наливает кружку*»); повторение исходного предложения.

Таким образом, в выполнении задания по добавлению пропущенных слов в предложениях у дошкольников с ЗПР отмечались значительные трудности в выборе слова и добавлении его в исходное предложение. Наиболее сложным для испытуемых оказалось добавление глаголов и предлогов, наиболее доступным – добавление существительных. Ошибки обусловлены ограниченным словарным запасом, несформированностью предикативности, нарушением семантической структуры предложения и в усвоении предлогов.

В задании на повторение предложений были даны конструкции с различной глубинно-семантической и поверхностной структурой.

Дошкольники с ЗПР допускали следующие ошибки:

1. Простое предложение с прямым порядком слов: в предложении «*Над водой летали белые чайки*» допускались ошибки: изменение порядка слов («*Над водой белые чайки летели*»); пропуск дополнения («*Летали белые чайки*»); замена предлога («*Под водой летали белые чайки*»); пропуск глагола («*Над водой белые чайки*»); пропуск прилагательного («*Над водой летали чайки*»); добавление слова с пропуском части предложения и изменением порядка слов («*Большие чайки летали*»); составление не согласованного предложения с пропуском части исходного предложения («*Водой белые чайки*» / «*Водой летает чайки*»); повтор одного слова из предложения.

2. Пассивная конструкция: в предложении «*Земля освещается Солнцем*» дети с ЗПР допустили ошибки: изменение порядка слов с



изменением падежа существительного и возвратности и переходности глагола («Земле Солнце освещает»); пропуск подлежащего и изменение возвратности и переходности глагола («Освещает Солнце/Солнце освещает»); пропуск сказуемого «Земля Солнце»; повтор одного слова из предложения;

3. Безличное предложение: в предложении «Этой зимой все дороги занесло снегом» были ошибки: пропуск подлежащего («Этой зимой занесло снегом»); пропуск части обстоятельства («Этой все дороги занесло снегом»); пропуск значимой части предложения и добавление слова («Зимой снегом замело»); пропуск предиката («Этой зимой все дороги занесло»); изменение порядка слов и пропуск части подлежащего или обстоятельства («Этой зимой занесло дороги снегом»); пропуск обстоятельства и изменение формы сказуемого («Все дороги занесли снегом»); составление несогласованного предложения из набора слов или повтор одного/двух слов из предложения («Дороги снегом»; «Все снегом»; «Снегом»).

4. Инвертированная конструкция. В этой конструкции дети допустили наименьшее количество ошибок: в предложении «Стекло разбил мальчик» один ребенок повторил только одно слово «мальчик» и еще один дошкольник поменял порядок слов «Мальчик стекло разбил».

5. Сравнительная конструкция: в предложении «Мальчик прыгает выше девочки» были ошибки: изменение порядка слов («Мальчик выше девочки прыгает»); пропуск сказуемого – «Мальчик выше девочки»; пропуск дополнения, изменение порядка слов («Выше прыгает мальчик»); замена глагола и прилагательного («Мальчик бежит быстро девочки»); повтор одного слова из предложения.

6. Простое предложение с однородными членами: в предложении «Наступила зима, и выпал пушистый снег» дети с ЗПР допустили ошибки: пропуск глагола или прилагательного («Наступила зима и пушистый снег»/«Наступила зима и выпал снег»); замена глагола («Наступила зима и попал пушистый снег»); пропуск прилагательного с изменением формы существительного на уменьшительно-ласкательную («Наступила зима и выпал снежок»);

изменение порядка слов и их пропуск («Зима пушистый снег выпал»); повтор одного слова или набора слов («Наступила зима выпал»; «Была зима пушистый снег»; «Зима выпал снег»; «Зима»);

7. Сложное предложение: в предложении «Мы подошли к большому дому, который стоял на берегу реки» дети с ЗПР допустили вариативные ошибки: пропуск определения; составление грамматически правильного предложения с заменой сказуемого и пропуском определения («Мы видим большой дом, который стоял у реки»); составление предложения с нарушением синтаксической связи слов, пропуском предлога и заменой/пропуском части предложения («Подошли к большому дому и он стоял береги реки»; «Мы подошли дому который стояла река»); пропуск подлежащего («Подошли к большому дому и он стоял береги реки»); повтор нескольких не связанных слов из предложения.

Детям сложное предложение повторялось два раза, но все равно их повтор вызывал затруднения. Ошибки обусловлены нарушением поверхностной и семантической структуры предложения, согласованием слов в нем, трудностью в понимании и построении сложных конструкций в речи, своеобразием понимания и употребления локативных и атрибутивных отношений, а также нарушением усвоения предлогов.

Задание на верификацию детям ЗПР оказалось наиболее сложным. Они не понимали инструкцию; ошибочно исправляли правильные предложения или определяли неправильные как верные. Наибольшее затруднение вызвало предложение «Над большим деревом была глубокая яма», где испытуемые не определяли предлог как ошибочный. Даже после повтора или дополнительного объяснения предложения, дети отмечали его, как правильное предложение или исправляли его не верно («может упасть в глубокую яму, если стоять у дерева»; «под землей яма»). Такое исправление говорит о том, что дети понимали, что по смыслу предложение ошибочное, но исправить они его не могли.



Также большое затруднение вызвали предложения: «*Девочка гладит утюга*»; «*Мальчик умывается лицо*»; «*У Нины большая яблоко*». Чаще всего дети с ЗПР отмечали их как правильные; но несколько детей, определив их как неправильные, исправляли, составляя другое предложение («*Мама гладит ее платье*») или грамматически правильное предложение с другой семантикой («*Девочка гладит котенка*»). Так же составлялись грамматически неверные предложения: «*Мать свое тело*»; «*Мальчик все моется*».

Анализ результатов исследования показал, что навык верификации предложений у детей с ЗПР находится на самом низком уровне (в сравнении с другими заданиями). По результатам этого задания можно отметить трудности понимания синтаксической связи слов в предложении у дошкольников с ЗПР.

В задании на исследование *синтаксической структуры высказывания (текста)* дошкольникам необходимо было составить рассказ по сюжетной картинке «Зимние забавы». Чаще всего дети с ЗПР составляли текст с перечислением объектов или процессов, изображенных на картинке, составлением предложений с аграмматизмами.

Отмечались:

– пропуск главных членов предложения (субъекта и предиката): «*Катаются на лыжах, коньках. Мальчик, девочка, снежки*»;

– структурная неформленность высказывания: «*Мальчик вот так (показывает руками). Мальчик едут санки. Мальчик едут вот сюда далеко (про лыжников). Мальчик... жух... улетел (про хоккей)*». Эти ошибки говорят о нарушении согласования и управления, а также об ограниченном словаре;

– ошибки в словоизменении: «*Дети катаются на санках. Дети катаются на лыжах*», что негативно влияет на усвоение синтаксиса;

– использование одинакового начала как «шаблона»: «*Тут они катаются на коньках. А тут играют в хоккей. А тут...*»;

– отсутствие прилагательных и наречий для описания чего-либо, что говорит о сложности включения атрибутивных отношений в

предложение, так как прилагательное и наречие – более абстрактные понятия, чем существительное и глагол (субъект и предикат);

– ошибки в употреблении служебных слов (или их отсутствие): «*Мальчик, девочка, снежки*»; «*Мальчики играют снежки*»;

– нарушение порядка слов в предложении (сказуемое в конце предложения): «*Мальчики снеговика делают*»; «*Они снеговика лепят. Они в хоккей играют*», что объясняется нарушением грамматического оформления предложений;

– персеверации из заученных песен или фраз, которые слышали дети ранее на занятиях в детском саду. Эти ошибки объясняются влиянием ранее воспринятых предложений, что бывает часто у детей с ЗПР.

Отметим, что многие дети с ЗПР долго не могли начать рассказ, нуждались в наводящих вопросах. Предложения, которые использовались испытуемыми, были простыми, нераспространенными, что показывало на ограниченный набор синтаксических конструкций. Также отмечалось нарушение связности и целостности высказывания, трудности в его развертывании, что обусловлено несформированностью внутреннего программирования и грамматического структурирования у дошкольников с ЗПР.

Таким образом, исследование доказало гипотезу и показало, что у детей с ЗПР имеет место замедленный темп и качественное своеобразие формирования синтаксиса. Следовательно, возникает необходимость составления дифференцированных коррекционно-методических рекомендаций, направленных на развитие синтаксического раздела грамматического строя речи у данной категории детей.

АННОТАЦИЯ

В статье впервые представлен в развернутом виде специфический характер формирования синтаксической структуры грамматического компонента речи у старших дошкольников с задержкой психического развития. При этом классический подход в исследовании синтаксиса дополнен заданиями, которые позволяют оценить уровень сформированности син-



таксической структуры словосочетания, что является инновационным подходом, позволяющим расширить представления о своеобразии формирования синтаксиса у дошкольников с психо-речевым недоразвитием.

Ключевые слова: дошкольники, задержка психического развития, синтаксис, синтаксическая структура, грамматический строй речи.

SUMMARY

The article presents for the first time in detail the specific nature of the formation of the syntactic structure of the grammatical component of speech in older preschoolers with mental retardation. At the same time, the classical approach to the study of syntax is supplemented by tasks that allow us to assess the level of formation of the syntactic structure of a phrase, which is an innovative approach that allows us to expand our understanding of the uniqueness of the formation of syntax in preschoolers with psycho-speech underdevelopment.

Key words: preschoolers, mental retardation, syntax, syntactic structure, grammatical structure of speech.

ЛИТЕРАТУРА

1. Багарякова О. А., Трофимова Е. Д. Развитие коммуникативных умений у старших дошкольников с задержкой психического развития с помощью театрализованной игры // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 1. С. 122–127.

2. Вaleyko M. V. Научно-методические основы проектирования логопедического сопровождения детей с задержкой психического развития // Образование в современном мире: новое время – новые решения: Осовские педагогические чтения. 2020. № 1. С. 119–124.

3. Кузнецова К. И. Специфика логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Открытое информационное пространство как условие распространения достижений научно-технического прогресса: сб. науч. трудов. Казань, 2023. С. 61–63.

4. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи. СПб.: Наука-Питер, 2006. 103 с.

5. Назарова Н. В. Особенности развития речи старших дошкольников с задержкой психического развития // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: сб. матер. II Всеросс. науч.-практ. конф. с международ. участием. Чебоксары, 2022. С. 42–44.



**Ю. В. Нефедова, А. Зарин,
С. Ю. Ильина**

УДК 376.4

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ О ПРОСТРАНСТВЕННОМ РАСПОЛОЖЕНИИ ПРЕДМЕТОВ ОТНОСИТЕЛЬНО ДРУГ ДРУГА

Введение. Пространственные представления – один из наиболее сложных видов представлений, овладение которым необходимо человеку уже на ранних этапах развития, так как вся его жизнь и деятельность организована в пространстве. В связи с этим их формирование является обязательным элементом содержания дошкольного образования. Объективная сложность пространственных представлений обусловлена, во-первых, их непостоянством; во-вторых, они всегда отражены в слове или словосочетании, при этом грамматические способы их выражения разнообразны: с



использованием наречий; существительных с предлогом и без него; указательных местоимений и др. А это, в свою очередь, усугубляет трудности их усвоения детьми при наличии даже незначительных нарушений в развитии речи и других познавательных процессов.

Анализ работ отечественных ученых (Б. Г. Ананьев, В. П. Зинченко, Е. Ф. Рыбалко и др.) позволяет рассматривать пространственные представления как особый вид представлений человека, отражающих в сознании разнообразные пространственные отношения между объектами и внутри самих объектов. В основе их формирования лежит восприятие, базирующееся на взаимодействии, прежде всего, зрительного и двигательного анализаторов (Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко и др.). При этом в восприятии активно участвуют мышление и речь.

Дошкольный возраст – это период активного формирования пространственных представлений. Их развитие начинается еще в период младенчества и продолжается в дальнейшем в тесной связи с обогащением двигательного и сенсорного опыта ребенка, расширением его знаний об окружающем мире и опыта практической деятельности, развитием речи и мышления (Б. Г. Ананьев, Т. А. Мусейбова и др.). В современной психолого-педагогической литературе имеются сведения о развитии пространственных представлений в дошкольном возрасте [1; 8]. Благодаря этим и другим исследованиям известен путь овладения детьми пространственными отношениями: от освоения пространства собственного тела, определения расположения объектов относительно себя, до понимания сложных пространственных отношений между объектами в трехмерном и двумерном пространстве с возможностью их вербализации [1; 3; 8; 10].

Изложенное выше позволяет понять не только предпосылки и логику развития пространственных представлений у детей дошкольного возраста, но и сложности целенаправленного процесса их формирования. Указанные аспекты важно учитывать при формировании этой группы представлений у детей дошкольного возраста с задержкой психическо-

го развития (далее – ЗПР). В современной литературе имеются сведения о своеобразии пространственных представлений у данной категории дошкольников. Вместе с тем к настоящему времени еще недостаточно изученными остаются конкретные виды пространственных представлений у детей с ЗПР младших возрастных групп. Это является важным, во-первых, для обогащения научных сведений о вариантах развития данных представлений у детей дошкольного возраста; во-вторых, для совершенствования содержания и организации процесса обучения и воспитания, обеспечения его дифференциации и индивидуализации [2; 5; 6; 7; 9].

Исходя из этих оснований, мы провели экспериментальное исследование с целью изучения представлений детей с ЗПР в возрасте 4-5 лет о пространственном расположении предметов относительно друг друга. Было обследовано 79 дошкольников с ЗПР, поступивших в группы компенсирующей направленности, у которых также отмечались системные нарушения речи – от слабо выраженных до полного отсутствия самостоятельной речи, нередко сочетающиеся с ее слабым пониманием. Для решения поставленных задач была разработана методика, позволяющая представить полное и развернутое описание этого вида пространственных представлений на основе таких показателей, как узнавание пространственных отношений между объектами по их названию, называние пространственного расположения объектов по отношению друг к другу, моделирование пространственных отношений между предметами по словесной инструкции.

Для качественной и количественной оценки была использована специально разработанная шкала в баллах от 0 до 6 [4], где 0 баллов свидетельствует о несформированности изучаемых показателей пространственных представлений, а 6 баллов соотносится с результатами, характерными для нормально развивающихся сверстников.

В качестве основного метода получения данных использовался метод включенного и невключенного наблюдения за деятельностью детей в процессе групповых и индивидуальных занятий, свободной и организованной деятель-



ности (игры, конструирование), бытовых ситуациях в естественных, психологически комфортных для них условиях. Для проведения наблюдений с учетом конкретной обстановки детям в игровой форме предлагалось, выполнить определенные действия с предметами; найти, поставить/переставить предметы и т. п. При этом ежедневное наблюдение за каждым ребенком осуществлялось непрерывно на протяжении 3-4 недель. Это определяло высокую степень объективности полученных данных.

Изложение основного материала. Анализ результатов исследования *представлений о расположении в пространстве предметов относительно друг друга* позволил установить, что дети с ЗПР в возрасте 4-5 лет владеют пониманием некоторых пространственных отношений между предметами. Большинство (86 %) из них безошибочно показывали разные предметы, находящиеся «*вверху*» или «*внизу*» относительно другого (5-6 баллов). Кроме того, они не испытывали трудности при определении таких характеристик расстояния между предметами, как «*далеко-близко*», «*высоко-низко*». Многие дошкольники (79 %) могли правильно назвать или показать объект, расположенный «*на*» и «*в*» коробке, а также разместить его самостоятельно по просьбе взрослого с учетом указанных пространственных характеристик (5-6 баллов). Они, как правило, без особых затруднений выполняли задания типа «Положи мячик в коробку», «Посади куку на стул» и т. п.

Более сложным для детей с ЗПР оказалось понимание пространственных отношений «*спереди-сзади*», «*ближе-дальше*», «*выше-ниже*», «*внутри-снаружи*». При ответе на вопрос «Какая игрушка находится впереди (сзади) собачки?» многие дошкольники (63 %) испытывали затруднения. Одни (29 %) перечисляли все рядом находящиеся игрушки. Другие (34 %) – допускали ошибки, называя игрушку, стоящую впереди, при ответе на вопрос, что находится сзади и наоборот (3 балла). Это свидетельствует о недостаточной дифференциации соответствующих пространственных отношений.

Необходимо отметить, что больше половины детей с ЗПР (57%) понимали значение

слова «*внутри*» предмета, правильно отвечая на вопрос «Что находится внутри коробки?». Тогда как при перечислении предметов, находящихся *снаружи*, они либо задавали уточняющие вопросы: «Это где?», «Это как?», «Снаружи – это здесь?», либо говорили: «Я не знаю, где это». Инструкцию «Положи игрушки снаружи коробки» смогли выполнить всего 27 % обследованных детей. Остальные действовали неправильно, демонстрируя непонимание данных пространственных отношений. Это явление объясняется тем, что в активной речи взрослых, окружающих ребенка, наречие «снаружи» используется значительно реже, чем слова «сверху» и «на», а это позволяет сделать предположение о его меньшей лексической частотности.

Если понимание пространственных отношений «*далеко-близко*» и «*высоко-низко*» у детей с ЗПР в возрасте четырех-пяти лет не вызывало значительных затруднений, то выполнение просьбы взрослого показать либо расположить предметы «*ближе-дальше*» или «*выше-ниже*» относительно других оказалось для большинства (69 %) дошкольников недоступным. При выполнении соответствующих действий некоторые дети (23 %) перемещали предметы с места на место, проявляя неуверенность в правильности выполнения инструкции; отдельные (21 %) – размещали игрушки рядом друг с другом; остальные (25 %) располагали объекты *далеко-близко* или *высоко-низко*, не учитывая данных пространственных отношений. На наш взгляд, причина трудностей в установлении этой группы пространственных отношений состоит в том, что, если две первые пары наречий в своем значении содержат прямое указание на место расположения предметов, то вторые – имеют дополнительное значение (коннотацию), связанное с необходимостью проведения мысленного сравнительного анализа.

При исследовании представлений о расположении предметов относительно друг друга в пространстве самыми сложными для понимания и моделирования отношений для всех детей с ЗПР оказались следующие: «*под-над*» предметом, «*справа-слева*» от предмета, «*око-*



ло/рядом/возле/у» предмета, «между» предметами, «за-перед» предметом. Большинство детей не понимали значение данных пространственных отношений, многие не дифференцировали, допуская ошибки при попытках воспроизвести конкретные отношения. Например, на просьбу положить ложку за чашку, часть детей (34 %) размещали ее перед ней, некоторые (22 %) – под или в нее, а отдельные (19 %) – справа или слева от чашки. На предложение посадить мишку между куклой и зайчиком (в середине) большинство воспитанников (73 %) размещали его или с одной, или с другой стороны, или перед ними. Только отдельные дети (7 %) безошибочно смогли выполнить предлагаемые инструкции.

Также 61 % детей с ЗПР в возрасте 4-5 лет испытывали значительные трудности при показе предметов и их расположении «под» и «над» относительно других объектов. На предложение взрослого посадить птичку над машинкой они размещали ее под транспортным средством, и наоборот. Причем отношение «над» оказалось более сложным для понимания дошкольниками с ЗПР. Они чаще допускали ошибки при размещении или расположении предметов над другими, чем под ними, смешивая значение предлога «над», в том числе с таким предлогом, как «на». Возможными причинами ошибок, описанных выше, могут быть следующие: во-первых, наличие звукового сходства предлогов «над» и «на»; во-вторых, влияние конкретности мышления дошкольников, которое выражается в том, что предметы, находящиеся непосредственно рядом, должны взаимодействовать друг с другом. Необходимо отметить, что моделирование по словесной инструкции некоторых пространственных отношений, выражаемых с помощью этих предлогов, зависело от практического опыта детей. Например, выполнение задания, требующего разместить игрушку «под» стулом или столом, оказалось проще, чем, например, положить карандаш «под» книгу или коробку. Это, вероятно, связано с наличием большего опыта выполнения первых действий. Вторые в жизненном опыте даже взрослого человека встречаются существенно реже.

Просьба взрослого назвать (показать) игрушки, находящиеся «около/рядом/возле/у» домика, вызывала разные реакции дошкольников. 26 % из них называли предметы правильно, но перечисляли лишь один-два. Почти половина (48 %) детей задавали уточняющие вопросы: «Это где? Вот здесь? Вот это?» и т. п. Остальные называли предметы, находящиеся рядом с ними (18 %), или молча манипулировали игрушками (переставляли, крутили в руках и пр.), не давая правильных ответов (8 %).

Самыми сложными для понимания дошкольников с ЗПР оказались такие пространственные отношения, как *справа-слева от предмета*. Это является вполне закономерным, поскольку они в онтогенезе формируются позже других. У нормально развивающихся детей представления о данных пространственных отношениях активно формируются именно в возрасте четырех лет.

В ходе проведения обследования было установлено, что почти все дети с ЗПР (95 %) затруднялись в правильном словесном обозначении пространственных отношений «справа-слева» между предметами. Некоторые дошкольники (21 %) при попытке назвать предмет, находящийся справа или слева относительно другого объекта, сначала пытались определить на себе левую и правую сторону (руку), что свидетельствует о начальном понимании ими наличия двух сторон в схеме собственного тела. Всего 5 % обследованных детей на основе правильной ориентировки в схеме собственного тела смогли без ошибок определить предмет, находящийся «справа» или «слева» относительно другого объекта.

При определении расположения предметов относительно друг друга в пространстве наибольшие трудности у дошкольников с ЗПР вызывала просьба взрослого его называть. Большинство из них (89 %) показали самые низкие результаты (от 0 до 2 баллов). На вопрос взрослого о месте расположения предмета относительно других менее половины детей (44 %) в основном пользовались указательными местонаименными общего значения, например, «здесь», «тут», «вот здесь» и т. д. Такие и похожие отве-



ты в большей мере характерны для нормально развивающихся детей младшего дошкольного возраста, чем среднего, что свидетельствует о наличии у детей с ЗПР отставания во владении умением называть пространственное расположение предметов относительно друг друга в пространстве.

Значительная часть обследованных дошкольников с ЗПР демонстрировали непонимание смысла предложенного им вопроса о месте нахождения игрушки: 30 % показывали или называли сам предмет, а не его пространственное расположение относительно другого; 6 % на просьбу взрослого назвать относительно других предметов не отвечали совсем; 8 % пытались назвать пространственное расположение предметов относительно других, но в своем большинстве их ответы были неправильными или слишком обобщенными. Так, часто дошкольники с ЗПР использовали в самостоятельной речи такие слова, как «рядом», заменяя ими многие другие обозначения пространственных отношений. Это, вероятно, связано с предельно обобщенным восприятием пространства в целом, и пространственных отношений в частности, а также с трудностями их дифференцировки.

Для большинства воспитанников (76 %) трудным оказалось назвать следующие отношения: «над мишкой», «между мишкой и коробкой», «за коробкой», «перед мишкой» и «около мишки», «внутри-снаружи коробки» и т. д. Кроме того, дети испытывали сложности при словесном обозначении таких пространственных отношений между предметами, как «ближе-дальше», «выше-ниже». Тогда как назвать «далеко-близко», «высоко-низко» в отношении расположения одних предметов относительно других смогли многие дошкольники с ЗПР (67 %). Это вполне закономерно, поскольку последние пары слов в отличие от других очень широко применяются в жизни людей, соответственно к 4-5 годам многим детям с ЗПР понятно их значение, и они способны их применять самостоятельно в активной речи.

Относительно более высокие результаты (3-4 балла) большинство дошкольников с ЗПР (89 %) показали при назывании таких про-

странственных отношений между предметами, как «в», «на», «рядом», «вперед», «сзади», «вверху», «внизу». Остальные (11 %) смогли безошибочно назвать расположение одного предмета относительно другого (5-6 баллов).

В результате анализа полученных данных при использовании среднего арифметического значения (максим. = 6,0 баллов) нами было установлено, что умения показывать предметы в зависимости от их пространственного расположения относительно других объектов (3,3 балла) и моделировать пространственные отношения между предметами по словесной инструкции (3,1 балла) оказались сформированы несколько лучше, чем умение самостоятельно называть место их пространственного расположения (1,2 балла).

Полученные в процессе исследования результаты указывают на то, что все дети с ЗПР в возрасте 4-5 лет, поступающие в дошкольное учреждение, нуждаются в проведении целенаправленной работы по формированию представлений о пространственных отношениях между предметами по двум тесно взаимосвязанным друг с другом направлениям: во-первых, развитие понимания и дифференциации через моделирование отношений между предметами во всех доступных видах деятельности (предметная, все виды игры, конструирование, элементарный труд и др.); во-вторых, обогащение лексики, необходимой для обозначения пространственных отношений за счет расширения спектра грамматических категорий со значением места и использования синонимических замен (*на коробке – снаружи коробки*).

Выводы. У детей с ЗПР в возрасте 4-5 лет обнаруживается отставание от нормально развивающихся сверстников в овладении пространственными представлениями и наличие качественного своеобразия, что обусловлено, прежде всего, недостаточностью сенсомоторного опыта, нарушениями в развитии речи, бедностью опыта деятельности.

В возрасте 4-5 лет дети с ЗПР частично владеют пространственными представлениями о расположении предметов относительно друг друга. Умения показывать предметы в зависимости от их пространственного располо-



жения относительно других объектов и моделировать пространственные отношения между предметами по словесной инструкции у них сформированы значительно лучше, чем умение называть места их пространственного расположения.

Дошкольники с ЗПР в возрасте 4-5 лет относительно хорошо определяют пространственные отношения предметов относительно друг друга, которые обозначаются словами: *рядом, в, на, впереди, сзади,верху, внизу*. Значительные затруднения у них вызывает установление отношений с помощью слов *между, под, над, около, внутри, снаружи*.

В возрасте 4-5 лет большинство дошкольников с ЗПР в схеме собственного тела не различают правую и левую стороны, поэтому они не понимают и отношений «*справа-слева*» между предметами. В связи с этим необходимо постоянно акцентировать внимание детей на важности знания и различения правой и левой сторон собственного тела в процессе разных видов деятельности и в быту (карандаш, ложка, кисточка – в правой руке, за исключением леворуких; держимся за перила правой рукой и т. д.) и включать соответствующие игры и упражнения практически в каждое занятие (например, «Положи квадрат справа (от круга). Где правая рука?», «Положи левую руку на стол. Поставь большую матрешку рядом с рукой» и т. д.).

Дети с ЗПР лучше владеют представлениями о конкретном расположении предметов («*далеко-близко*», «*высоко-низко*»), чем сравнительными характеристиками данных пространственных позиций («*дальше-ближе*», «*выше-ниже*»).

При назывании пространственного расположения предметов относительно друг друга у детей с ЗПР в возрасте 4-5 лет наблюдается, во-первых, склонность к чрезмерному обобщению, что проявляется в попытках назвать многие пространственные отношения одним словом, например, «рядом». Во-вторых, дошкольники часто используют жесты, иногда сопровождая их указательными наречиями («тут», «там», «здесь» и т. д.).

Для детей с ЗПР характерны трудности дифференциации полярных пространственных отношений (спереди-сзади, внутри-снаружи, перед-за, над-под и т. д.), что проявляется в ошибках при выполнении заданий, требующих моделирования пространственных отношений по словесной инструкции и нахождении предметов в зависимости от их пространственного расположения.

У дошкольников с ЗПР наблюдается прямая зависимость понимания и моделирования пространственных отношений между объектами от их личного практического опыта. Так, один и тот же предлог или наречие в знакомой ситуации со знакомыми предметами понимается детьми правильно, а в ситуациях, с которыми они сталкиваются реже, – неправильно.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты экспериментального исследования представлений детей с задержкой психического развития в возрасте 4-5 лет о расположении в пространстве предметов относительно друг друга. Дана качественная и количественная характеристика особенностей этих представлений, основными из которых являются наличие отставания по срокам становления данного вида пространственных представлений, трудности в узнавании пространственных отношений между объектами по их названию, недостаточное умение правильно называть пространственные отношения между объектами, а также затруднения при моделировании пространственных отношений между предметами по словесной инструкции.

Ключевые слова: пространственные представления, дошкольники с задержкой психического развития, пространственные отношения, пространственное расположение, моделирование пространственных отношений, дети дошкольного возраста.

SUMMARY

The article presents the results of an experimental study of the ideas of children with developmental delay at the age of 4-5 years about the location of objects in space relative to each other. The qualitative and quantitative characteristics of the features of these representations are given, the main



of which are: the presence of a lag in the timing of the formation of this type of spatial representations, difficulties in recognizing spatial relationships between objects by their name, an insufficient ability to name correctly spatial relationships between objects, as well as difficulties in modeling spatial relationships between objects according to verbal instruction.

Key words: spatial representations, preschoolers with developmental delay, spatial relations, spatial location, modeling spatial relationships, preschool children.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей. М.: Просвещение, 1964. 304 с.
2. Дунаева З. М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития. М.: Советский спорт, 2006. 143 с.
3. Зинченко В. П. Образ и деятельность. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. 608 с.
4. Зарин А. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка с проблемами в развитии: учеб. пособие для вузов. М.: Юрайт, 2022. 320 с.
5. Ильина С. Ю., Зарин А., Нефедова Ю. В. Особенности пространственных представлений детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Дефектология. 2024. № 1. С. 68–76.
6. Медникова Л. С. Особенности пространственно-временной организации двигательной активности детей раннего возраста, перенесших перинатальное поражение центральной нервной системы // Дефектология. 2018. № 4. С. 3–12.
7. Морозова В. В. Недоразвитие лексико-грамматической системы дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2020. № 1. С. 103–110.
8. Мусейибова Т. А. Генезис отражения пространства и пространственной ориентации у детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. 1986. № 4. С. 36–40.

9. Нефедова Ю. В. Диагностика психомоторного развития у детей с интеллектуальной недостаточностью: учеб. пособие. СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. 119 с.

10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. М.: Педагогика, 1989. Т. 1. 488 с.



**В. А. Кальней,
О. В. Коломийцева**

УДК 371.3

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Введение. Рост числа детей с ОВЗ, наблюдающийся за последние годы, заставляет искать пути помощи таким детям при организации педагогического процесса в общеобразовательной школе. Решением проблемы доступности получения образования детьми с ОВЗ представляется создание условий педагогического сопровождения, исходя из диагностированных перед началом обучения особых образовательных потребностей. Проектирование педагогического сопровождения обучения детей с ОВЗ, на наш взгляд, основывается на использовании следующих подходов: личностно ориентированном, системно-деятельностном и средовом, отвечающим как особенностям развития ребенка с ОВЗ, так и необходимости ведения педагогом системной работы по обучению детей с ограниченными возможностями здоро-



вья через организацию взаимодействия с ними в деятельности, создание развивающей среды, в том числе посредством использования потенциала цифровых образовательных технологий, одними из которых являются интерактивные игры.

Целью нашего исследования было проверить гипотезу о формировании мотивационного компонента как одного из показателей эффективности сопровождения обучения ребенка с ОВЗ в цифровой образовательной среде посредством использования интерактивных игр, выявить алгоритм их отбора и особенности применения на занятиях с детьми с ОВЗ. Такая цель актуальна ввиду увеличивающегося с каждым годом влияния на структуру образовательной парадигмы таких процессов, как инклюзия и цифровизация, при учете гуманистичности педагогики как константы. Перед нами стояла задача с точки зрения теории создать компиляцию понятий «сопровождение», «ребенок с ОВЗ» и «цифровая образовательная среда», на практике: спроектировать и проверить экспериментальным путем методику педагогического сопровождения обучения учащегося с ОВЗ в цифровой образовательной среде, которая может быть полезна педагогам при работе с детьми с ОВЗ в условиях цифровизации.

Изложение основного материала. Основываясь на взглядах научного сообщества на проблему сопровождения (Т. А. Чередникова, Е. И. Казакова, М. Р. Битянова, Л. М. Шипицына, А. П. Тряпицына, А. В. Мудрик), в том числе и детей с ОВЗ (Н. М. Назарова, И. Ю. Левченко, Т. Н. Волковская, Т. А. Соловьева, С. В. АLEXИНА), на особенности организации педагогического процесса с детьми с ОВЗ (Т. А. Власова, М. С. Певзнер, А. К. Маркова, А. А. Катаева, Е. А. Стребелева, В. Г. Петрова, Е. А. Екжанова, Е. В. Ушакова, Ж. В. Антипова), на применение цифровых технологий в образовании (В. А. Кальней, С. Е. Шишов, Е. Г. Ряхимова, И. В. Роберт), дадим определение педагогическому сопровождению обучения учащихся с ОВЗ в цифровой образовательной среде как непрерывному системному процессу поддержки обучения и воспитания ребенка с ОВЗ силами

педагогов, родителей, в результате которого ребенок проходит путь от индивида до личности, педагог – до наставника, мотивируя ученика реализовывать свой потенциал на пути социализации, используя потенциал цифровой среды. Одна из особенностей сопровождения – это партнерские отношения, при выделении важной роли родителей [8].

Т. А. Соловьева (2018) обращает внимание сообщества педагогов и родителей на общие характеристики детей с ОВЗ, такие как трудности когнитивного характера, неустойчивость внимания, проблемы с самооценкой и мотивацией и др. [7].

Методика педагогического сопровождения обучения учащихся с ОВЗ в цифровой среде применима для следующей номенклатуры учащихся с ОВЗ: дети с тяжелыми нарушениями речи, с сохранным интеллектом.

Эмпирический эксперимент проходил в АНО ДПО «Логопед Плюс» (г. Москва) в 2023–2024 гг., в контрольной группе (далее КГ) было задействовано 28 детей младшего школьного возраста, и 28 детей младшего школьного возраста – в экспериментальной группе (далее ЭГ).

Таким образом, методами нашего исследования являются анализ научной литературы, осмысление результатов эмпирического эксперимента в части формирования мотивационного компонента как показателя эффективности педагогического сопровождения обучения учащегося с ОВЗ в цифровой образовательной среде.

Возьмем за основу проектирования методики педагогического сопровождения учение Т. И. Шаповой о важности познавательного развития как движущей силы для ребенка на пути его обучения и взросления. Ученый еще в XX веке отмечала, что школе нужен не педагог-информатор, а организатор учебно-познавательной и творческой деятельности детей [9, с. 88]. Для нашего исследования важен постулат Т. И. Шаповой о том, что именно потребность лежит в основе любой деятельности и стимулирует познавательный интерес, при этом сама потребность зарождается в действии [9, с. 233]. Кроме этого, она акцентиро-



вала внимание педагогов на лучшем осознании познавательной задачи именно на эмоциональном фоне [9, с. 236], при этом организация познавательной деятельности, по мнению ученого, должна происходить в тесной связи практики и теории, нося проблемный характер.

Как нам кажется, О. С. Никольская, с позиции развития педагогической мысли уже наших дней, принимая за основу высказывания Л. С. Выготского о единстве интеллекта и аффекта в организации простых и сложных форм психической жизни, что «мышление всегда мотивировано», пришла к важному выводу о том, что аффективное развитие рассматривается как «культурное развитие всей системы смыслов, этапы которого отражают шаги становления индивидуальности и социализации ребенка» [6, с. 8].

А. К. Маркова, также следуя научным взглядам Л. С. Выготского, говоря об изучении и формировании мотивации, призывала видеть процесс ее становления, зону ее ближайшего развития, фиксируя как успешность выполнения задания, так и затруднения, изучая мотивы, цели, эмоции, состояние умения учиться, как компоненты мотивационной сферы ученика [4, с. 11]. Разделяя мотивы по видам на познавательные и социальные, А. К. Маркова выделяла и их уровни, а также качества, что и стало для нас предметом исследования.

Принимая во внимание мнения многих исследователей о развитии детей с ОВЗ (Т. А. Владова, М. С. Певзнер, А. К. Маркова): об особенностях их внимания, памяти, мышления, речи, когда по сути эмоционально-волевая сфера, включая мотивацию, регулирует интеллектуальную деятельность субъекта, отмечая особую роль игры, вслед за А. М. Горьким, как «пути к познанию мира» [1, с. 8], обратим свой взгляд на мнение современного научного сообщества на использование интерактивных игр как нового дидактического средства достижения педагогических целей.

Так, по мнению В. А. Кальней, С. Е. Шишова, Е. Г. Ряхимовой, интерактивность активизирует мыслительную деятельность обучающегося, «дает возможность реализовывать обучение по индивидуальному плану...», делая обу-

чение интересным и увлекательным» [10, с. 8]. Говоря об иммерсивности (возможности 3D погружения) обучения, ученые сходятся во мнении о ее влиянии на эмоционально-волевую удовлетворенность, на возможность повышения успеваемости как показателей внешней и внутренней мотивации [11, с. 18]. К иммерсивным обучающим симуляциям (Immersive learning simulations-ILS) относятся учебные материалы, которые сочетают в себе видео, аудио или мультимедийную «симуляцию» социальных или природных явлений, модель «имитационного взаимодействия» в виде игры и методику образовательного процесса [12, с. 61].

Из вышесказанного сделаем вывод для нашего исследования о важности использования потенциала цифровых инструментов в виде интерактивных игр для формирования мотивации у учащихся с ОВЗ.

Следуя научным взглядам А. К. Марковой, педагог при формировании мотивационной сферы использует такие виды воздействия, как актуализация имеющихся позитивных установок, их поддержание и укрепление; создание условий для появления новых мотивов и целей, новых их качеств; коррекция дефектных установок [4, с. 56]. Касаемо работы с детьми с особенностями развития, ученый делает акцент на поддержании их мотивации на протяжении всего урока, на преодолении «выученной беспомощности», на устранении пробелов в знаниях, расширении запаса знаний, обучении действию по инструкции, с использованием наглядности, с проговариванием, следованием от простого к сложному, делению действия на этапы, умению выбирать необходимый способ, применять его, пользуясь планом, наглядной схемой и т. д. [4, с. 65].

Таким образом, становится очевидным, что современный педагог при работе с детьми с ОВЗ обязан владеть как знанием особенностей таких детей, так и арсеналом методик по работе с ними, в том числе и умением отбирать интерактивные игры при проектировании урока/занятия.

Мы предлагаем следующий алгоритм отбора интерактивных игр, включающий выбор школьного предмета или коррекционной про-



граммы; формулирование цели и задачи занятия; учет возраста учащихся или соответствие году их обучения в школе; учет индивидуальных особенностей, выявленных при диагностике (рекомендовано использовать задания на возраст на год младше, если ребенок не справляется с заданиями на свой возраст); выбрать для начала простой уровень игры (постепенно переходя к среднему и сложному уровням); дать инструкцию по использованию интерактивной игры как закрепления материала при выполнении домашнего задания [3, с. 30].

В своей практической работе мы использовали следующие флеш-карты с интерактивными играми «Мерсибо»: «Русский без нагрузки» и «Русский без нагрузки-2» (Интерактивные игры по русскому языку для младших школьников), «Числовое конфетти» (Математика для дошкольников и младших школьников), «Обучение чтению 3 в 1» (Игры для развития навыка чтения), «Лексические запасы» (Интерактивные игры для отработки лексических тем). Для организации и проведения динамических пауз с целью поддержания внимания и сохранения мотивации в течение всего занятия использовались интерактивные игры из сборника «Зарядка для ума» (Интерактивные игры для занятий с детьми с ОВЗ).

Использование интерактивных коррекционно-развивающих игр во время занятий с детьми с ОВЗ позволяло сохранить их работоспособность, интересный сюжет и сопереживание интерактивному герою, с одобрением действий детей с ОВЗ педагогом, способствовали сохранению их интереса и мотивировали выполнять задание до конца, после успешного прохождения более простого уровня интерактивной игры попробовать свои силы на среднем уровне, далее – сложном, овладевая навыком в совершенстве. Даже при попадании в ситуацию «неуспеха», когда ребенку не удается достичь желаемого результата в игре, быть неуспешным в цифровом пространстве не так тяжело для него, как в реальной жизни, вот почему при должной поддержке сопровождающего, будь то родитель или педагог, учащийся с ОВЗ сможет попробовать свои силы в вы-

полнении задания еще неоднократно, не боясь проиграть и не получить необходимый результат при первой попытке.

Хотелось бы обратить внимание педагогов на принцип здоровьесбережения, реализуемый при экологичном использовании интерактивных игр с детьми с ОВЗ на занятии или уроке, выражающийся в следовании требованиям СанПиН к цифровым инструментам, тщательном отборе игр и их дозированном использовании (1-2 игры за урок) в соответствии с целью и задачами педагогического процесса, а также недопустимости переноса педагогического процесса полностью в цифровую среду.

В рамках исследования изменения мотивационного компонента педагогического сопровождения обучения учащихся с ОВЗ в цифровой образовательной среде нами были получены результаты диагностики мотивации школьников (Модифицированная методика Н. Ц. Бадмаевой на основе методики изучения мотивационной сферы учащихся М. В. Матюхиной) [5]. Была поставлена цель: выявить наличие мотива и составить представление об эффективности деятельности педагога по формированию мотивационной сферы учащегося.

Указанная выше методика позволила нам по результатам опроса зафиксировать на начало учебного 2023–2024 года следующие группы мотивов в контрольной и экспериментальной группах:

- долга и ответственности в Контрольной группе (далее КГ) 37,5 %; в Экспериментальной группе (далее ЭГ) 40,2 %;
- самоопределения и самосовершенствования, (КГ 41,1 %; ЭГ 41,1 %);
- благополучия (КГ 67,7 %; ЭГ 69,65 %);
- аффилиации (КГ 61,6 %; ЭГ 65,15 %);
- престижа (КГ 60,7 %; ЭГ 66,05 %);
- избегания неудачи (КГ 78,6 %; ЭГ 82,1 %);
- учебно-познавательные (содержание учения) (КГ 36,6 %; ЭГ 45,55 %);
- учебно-познавательные (процесс учения) (КГ 17,9 %; ЭГ 13,4 %);
- коммуникативные (КГ 34,8 %; ЭГ 35,75 %);
- творческой реализации (КГ 35,7 %; ЭГ 33,9 %);



– достижения успеха (КГ 76,8 %; ЭГ 56,25 %).

На конец 2023–2024 учебного года, после завершения эксперимента зафиксированы следующие группы мотивов в ЭГ и в КГ:

– долга и ответственности (КГ 70,5 %; ЭГ 86,6 %);

– самоопределения и самосовершенствования (КГ 67,0 %; ЭГ 79,45 %);

– благополучия (КГ 55,4 %; ЭГ 49,1 %);

– аффилиации (КГ 46,5 %; ЭГ 33,96 %);

– престижа (КГ 55,4 %; ЭГ 55,35 %);

– избегания неудачи (КГ 68,8 %; ЭГ 37,5 %);

– учебно-познавательные (содержание учения) (КГ 50,0 %; ЭГ 78,55 %);

– учебно-познавательные (процесс учения) (КГ 39,3 %; ЭГ 49,1 %);

– коммуникативные (КГ 59,9 %; ЭГ 64,25 %);

– творческой реализации (КГ 45,5 %; ЭГ 42,85 %);

– достижения успеха (КГ 56,25 %; ЭГ 70,55 %).

Данные о качестве мотивов в контрольной и экспериментальной группах дают нам право сделать вывод, что результаты качественной диагностики мотивов учебной деятельности свидетельствуют о преобладающем увеличении показателей в Экспериментальной группе по сравнению с показателями в Контрольной группе, что свидетельствует об эффективности разработанной методики сопровождения обучения учащихся с ОВЗ в цифровой образовательной среде в части формирования мотивационного компонента.

Выводы. Обобщая выполненный в рамках нашего исследования анализ научной литературы на предмет понимания сопровождения обучения детей с ОВЗ в цифровой среде и результаты эмпирического эксперимента 2023–2024 гг., включающего практическую работу по формированию мотивационного компонента посредством цифровых инструментов под руководством педагога при активной помощи родителей, приходим к выводу о том, что в младшем школьном возрасте, как в дальнейшем в подростковом, одной из основных задач, помимо передачи знаний и формирования умения ориентироваться в потоке информа-

ции, будет психологическая коррекция отклонений в психическом развитии детей с ОВЗ (мотивационном, интеллектуальном, поведенческом, волевом, эмоциональном, двигательном и пр.) на основе создания педагогических и социально-психологических условий для развития творческого потенциала личности [2, с. 105].

АННОТАЦИЯ

В статье автор делится практическими работками по использованию интерактивных игр на занятиях с детьми с ОВЗ. Обобщая результаты анализа научной литературы относительно совместного использования понятий «дети с ОВЗ», «сопровождение» и «цифровая среда», предлагается авторское определение педагогического сопровождения обучения детей с ОВЗ в цифровой образовательной среде. Приводятся результаты эмпирического эксперимента в части формирования мотивационного компонента как одного из компонентов наряду с ценностно-волевым (энергетическим) и ориентационным, свидетельствующих об эффективности педагогического сопровождения обучения учащихся с ОВЗ в цифровой среде.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, дети с ОВЗ, цифровая среда, иммерсивность, интерактивные игры.

SUMMARY

In the article the author shares practical experience on the use of interactive games in classes with children with disabilities. Summarizing the results of the analysis of scientific literature on the joint use of the concepts of “children with disabilities”, “support” and “digital environment”, the author proposes a definition of pedagogical support for teaching children with disabilities in a digital educational environment. The results of an empirical experiment are presented in terms of the formation of a motivational component as one of the components, along with value-volitional (energy) and orientation, indicating the effectiveness of pedagogical support for teaching students with disabilities in a digital environment.

Key words: pedagogical support, children with disabilities, digital environment, immersiveness, interactive games.



ЛИТЕРАТУРА

1. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1973. 175 с.
2. Глузман А. В. Формирование позитивной самооценки у подростков с инвалидностью: теория и практика [Электронный ресурс] // Гуманитарные науки. 2023. № 3 (63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-pozitivnoy-samoocenki-u-podrostkov-s-invalidnostyu-teoriya-i-praktika-1> (дата обращения: 04.11.2024).
3. Коломийцева О. В. Цифровые минутки: сборник динамических пауз из интерактивных игр и алгоритм их выбора для младших школьников с ОВЗ по школьным предметам. М.: ТЦ Сфера, 2024. 64 с.
4. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
5. Методика для диагностики учебной мотивации школьников (Методика М. В. Матюхиной в модификации Н. Ц. Бадмаевой) / Н. Ц. Бадмаева // Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография. Улан-Удэ, 2004. С. 149–150.
6. Никольская О. С. Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение. М.: МГППУ, 2008. 462 с.
7. Соловьева Т. А. Системный подход к организации процесса включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду: монография. М.: МПГУ, 2018. 160 с.
8. Чистякова С. Н. Педагогическое сопровождение социально-профессионального самоопределения старших школьников в условиях социального партнерства // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 3 (5). С. 40–45.
9. Шамова Т. И. Избранное. М.: Центральное издательство, 2004. 320 с.
10. Шишов С. Е., Кальней В. А., Ряхимова Е. Г. Роль интерактивности в иммерсивной образовательной среде [Электронный ресурс] // Гуманизация образования. 2022. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-interaktivnosti-v-immersivnoy-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 27.10.2024).

<https://cyberleninka.ru/article/n/rol-interaktivnosti-v-immersivnoy-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 27.10.2024).

11. Шишов С. Е., Кальней В. А., Ряхимова Е. Г. Влияние иммерсивного обучения на внешнюю и внутреннюю мотивацию студентов // Гуманизация образования. 2023. № 1. С. 11–29.

12. Шишов С. Е., Кальней В. А., Ряхимова Е. Г. Иммерсивные экспериментальные обучающие модели в профессиональном образовании // Вестник РМАТ. 2024. № 1. С. 60–72.



**Ю. В. Скоробогатова,
Н. А. Ледяева**

УДК 37.048.45

ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Введение. Проблема профессиональной ориентации подростков является одной из наиболее актуальных в современном обществе. Выбор профессии и самоопределение в старших классах – залог успешного обучения подростка, мотивации к получению высоких баллов на экзаменах и его социальной ориентации и адаптации. Особенно актуальна данная проблема в образовании детей с нарушениями интеллектуального развития, поскольку для них существует ограниченный спектр профессий,



которыми можно овладеть, что определяет необходимость специальных условий, обеспечивающих не только выбор профессии подростком по принципу доступности, но и отражающих его интерес к будущей профессии.

Возможность освоения программ профессиональной подготовки – одна из образовательных потребностей обучающихся с умственной отсталостью, регламентируемая нормативными актами в сфере образования. Проведенное О. В. Санаровой исследование подтверждает, что недостатки в системе профориентации и трудоустройства лиц с умственной отсталостью в настоящее время являются причиной невостребованности таких людей и снижения их социальной защищенности [13].

Организация профориентации умственно отсталых подростков имеет свою специфику, связанную с особенностями нарушения интеллекта, степенью нарушения, сопутствующими заболеваниями. Поэтому в настоящее время многие исследователи рассматривают различные аспекты профориентационной работы с обучающимися с умственной отсталостью. Среди этих исследований заслуживают внимания работы, в которых выделены психолого-педагогические условия профориентации подростков с умственной отсталостью: необходимость формирования представлений о доступных профессиях [8], реализация индивидуального подхода [9], раннее начало обучения основам профессиональной деятельности [11], сотрудничество с работодателями для содействия дальнейшему трудоустройству [10].

С одной стороны, данные исследования позволяют понять общие направления работы с подростками в профориентации, с другой – имеют существенный недостаток, заключающийся в том, что дублируют существующие программы обучения детей с интеллектуальными нарушениями, в которых уже заложены часы на освоение основ профессии, и сформулированы задачи расширения представлений о профессиях и индивидуализации профессионального выбора. На наш взгляд, необходима конкретизация психолого-педагогических условий профессиональной ориентации подростков с умственной отсталостью, которая

позволит понять не только задачи и формы работы, но и методы, которые могут быть использованы при формировании представлений о профессиях, способы организации индивидуального подхода, а также формы привлечения социальных партнеров к профориентационной деятельности школы.

Цель статьи заключается в обосновании психолого-педагогических условий профессиональной ориентации подростков с умственной отсталостью с учетом имеющихся ограничений психологического развития обучающихся, потенциальных возможностей трудовой деятельности и потребностей рынка труда.

Изложение основного материала. Профессиональная ориентация как педагогический процесс – это совокупность действий по выявлению у обучающихся интересов, склонностей и возможностей освоения определенных видов специальностей; это система педагогических действий по формированию готовности обучающихся старших классов к профессиональному труду и помощи в выборе будущей профессии [6, с. 10].

В трактовке Б. С. Волкова профессиональная ориентация понимается как расположение обучающихся по разным видам профессиональной деятельности, основанное на социальной потребности в специалистах и склонностях людей к разным видам деятельности [1, с. 9].

Профориентация основывается на трех основных составляющих выбора профессии обучающимся: «хочу», «могу» и «надо». Исходя из этого, И. М. Ягафаровой сформулированы принципы профориентационной работы:

– обеспечение прав подростка на самостоятельный выбор профессии, соответствующий его интересам;

– формирование представлений о потенциальных и актуальных ресурсах обучающегося, адекватной самооценки, позволяющей направить активность на получение доступной профессии;

– учет социальной потребности в специалистах разного профиля, спроса на профессии [14, с. 75].



Основные направления профориентации представлены в работе М. В. Даниловой и включают мероприятия междисциплинарного характера в разных формах с использованием многообразия методов и средств обучения и воспитания; сочетание индивидуальной работы с групповой; расширение знаний обучающихся к себе и своим возможностям; стимуляцию к саморазвитию качеств, необходимых для будущей деятельности по профессии [2]. Профориентация проводится с целью обеспечения баланса между интересами человека в области профессий, его возможностями и потребностью общества в специалистах разного профиля, что позволяет прогнозировать успешность человека в труде [4].

Результатом профориентации является профессиональное самоопределение, формирующееся в процессе изменения личности, определения приоритетов в жизни и активности по освоению необходимых знаний и умений [3].

Согласно законодательству Российской Федерации, людям с умственной отсталостью доступен достаточно небольшой перечень профессий, что ограничивает возможность проявления интересов подростков в процессе профориентации. При работе с такими обучающимися важно сформировать у них интересы к доступным видам трудовой деятельности с учетом их физиологических и интеллектуальных особенностей, наличия сопутствующих дефектов развития, наличия инфраструктуры по профессиональному обучению в городе или области проживания подростка [11, с. 39].

Эмпирическое исследование А. В. Лобановой, направленное на выявление представлений о профессиях и мотивов выбора профессии обучающимися с умственной отсталостью, позволило установить: ограниченность у подростков знаний о профессиях, неумение дифференцировать профессии промышленной, сельскохозяйственной, творческой сферы, размытость представлений о доступных для них профессиях; отсутствие представлений о качествах личности, необходимых для разного рода профессиональной деятельности, вызванные завышенной самооценкой и недостатком мотивации к изучению мира профессий; незна-

ние собственных возможностей о профпригодности, высокий уровень притязаний, расхождение намерений с возможностями получения профессии и дальнейшего трудоустройства [7, с. 487].

Особенности интеллектуального развития лиц с умственной отсталостью, такие как инертность, инфантильность, внушаемость, снижение мотивации к любой деятельности и саморегуляции, необходимо учитывать при проведении профориентационной работы. Исследования показывают, что умственно отсталые дети и подростки способны добиваться целей, если имеют четкий план действий и мотивированы к получению результата [12, с. 1357].

Обобщая теоретические положения, можно отметить, что основной проблемой в профориентации умственно отсталых подростков является неадекватность их самооценки и несоответствие притязаний возможностям. При этом при достаточном уровне интереса и потребности в достижении какой-либо цели такие лица могут проявлять волевые усилия и целеустремленность. В связи с этим основной задачей профориентации подростков с умственной отсталостью становится просвещение в области доступных им профессий, связанное не только с обучением трудовым навыкам, включенным в образовательную программу, но и с расширением представлений о социальной значимости такого труда, о возможных достижениях в профессии, материальном вознаграждении, о людях, достигших успеха в этих профессиях, об образовательных учреждениях, которые реализуют программы обучения для лиц с умственной отсталостью.

Все это позволит расширить жизненный опыт подростков, сформировать более четкие и конкретные знания о доступных профессиях, чувства, связанные с будущей профессией (интерес, удовольствие от процесса и результата, желание приобретать новые умения, повышать качество выполняемых трудовых действий), адекватную самооценку, позволяющую определить свои профессиональные возможности, чувство социальной защищенности, основанное на уверенности в получении профессии и будущем трудоустройстве.



Круг профессий, доступных людям с умственной отсталостью, довольно узок. Кроме того, эти профессии не пользуются популярностью в обществе, не считаются перспективными. Данная ситуация требует поиска особых подходов в подаче информации о профессиях, повышении привлекательности доступных профессий в глазах подростков. Выпускникам с умственной отсталостью доступны профессии столяра, штукатура, маляра, слесаря, сантехника, швеи, плотника, мастера по ремонту обуви, цветовода, кухонного работника и другие. В работе с детьми с умственной отсталостью важно дать информацию как о самой профессии, так и о местах ее получения и дальнейшего трудоустройства, что позволит организовать ситуацию выбора профессии для подростка.

Подтверждение актуальности темы было получено в ходе исследования особенностей профессиональной ориентации подростков с умственной отсталостью на базе государственного бюджетного образовательного учреждения Свердловской области Кировградской школы-интерната, г. Кировград. Для проведения исследования были использованы анкета «Для чего нужна профессия», тест «Ориентация на профессии» и тест «Основы трудовых отношений» Р. П. Карпилиной.

По результатам проведенной диагностики было установлено, что все обучающиеся 9 класса с умственной отсталостью понимают необходимость получения профессии и планируют продолжить обучение в учреждениях специального образования, чтобы по их окончании устроиться на работу и иметь хорошую зарплату. 34 % обучающихся самостоятельно выбирают будущую профессию по своим интересам, 50 % школьников с интеллектуальными нарушениями советуются со взрослыми при выборе профессиональной деятельности. Большинство подростков (67 %) в качестве главного критерия выбора профессии назвали высокую зарплату, 8 % подростков в качестве основного преимущества профессии выделяют возможность прилагать меньше усилий.

Адекватная оценка своих возможностей и выбор одной из профессий, которым обучают в

школе, отмечена у 58 % подростков. В данном случае интересы соответствуют возможностям. Выбор несоответствующих возможностям профессий отмечен у 42 % девятиклассников, которые слабо ориентируются в вопросе получения будущей профессии, не могут описать свою будущую трудовую деятельность, не знают, где продолжить образование по выбранной профессии.

С целью изучения готовности подростка с умственной отсталостью к выстраиванию взаимоотношений в трудовом коллективе школьникам предлагалось определить основы производственных отношений (кто кому подчиняется на производстве, какой стиль взаимодействия приемлем на производстве). Для 75 % обучающихся характерно непонимание сущности стилей взаимоотношений на производстве, что приводит к нарушению субординации в трудовых отношениях, 25 % участников исследования сопоставляли отношения и стили общения в трудовых коллективах, ориентируясь на имеющиеся знания и по аналогии с отношениями в образовательном учреждении.

В целом результаты указывают на необходимость профориентации у изучаемого контингента, поскольку выявлены неадекватные представления о профессиях и неосознанный выбор будущей профессии. Профориентационная работа с подростками с умственной отсталостью предполагает следующие направления: выбор профессии и получение знаний в нужной области; организация профориентационных мероприятий (бесед с представителями профессий, с сотрудниками центра занятости, проведение квестов, викторин) с целью расширения знаний обучающихся о профессиях и мотивации их к получению профессионального образования, соответствующего их возможностям.

Изучить основы профессии подростки с умственной отсталостью могут не только на специальных учебных занятиях в мастерских, но и на различных профориентационных мероприятиях внеучебного характера. Например, при участии в квестах и викторинах по итогам изучения основ трудовой деятельности. Начиная с шестого класса, школьники с умствен-



ной отсталостью осваивают трудовые умения в школьных мастерских, не имея возможности использовать их вне стен мастерской. При этом умственно отсталым обучающимся особенно важно, чтобы каждое знание и умение было актуально в их жизни, чтобы пробудить интерес к дальнейшему обучению и сформировать волевое стремление к овладению умениями и навыками.

Форма квеста имеет ряд преимуществ: поэтапность выполнения заданий, что учитывает потребности и особенности деятельности детей с умственной отсталостью для получения результата; возможность применения полученных знаний и умений в новых условиях; возможность получить признание своих достижений, продемонстрировать свои способности, что способствует формированию положительных эмоций, связанных с трудом, представлений о труде как о значимой деятельности.

Викторины по профессиям будут способствовать повышению мотивации к изучению мира профессий, расширению и уточнению знаний о каждой конкретной профессии, видах и средствах труда. Например, специфические вопросы о видах швов, видах удобрений для растений, способах обработки дерева, помогут закрепить имеющиеся знания и при этом убедиться в достаточности или ограниченности представлений и умений для овладения профессией.

Организация квестов и викторин как соревновательных форм учебного взаимодействия должна сопровождаться созданием ситуации успеха. Вопросы и задания должны соответствовать уровню знаний школьников и при этом содержать небольшой процент более сложных заданий, стимулирующих подростков с умственной отсталостью к расширению знаний и умений. Участие в квестах, викторинах по профессиям позволит обучающимся с умственной отсталостью обрести уверенность в себе, понимание собственных возможностей в осваиваемой профессии. Как результат, подростки с умственной отсталостью могут принять участие в доступных категориях конкурса «Абилимпикс»:

– сфера услуг, сервис: брошюровка и переплетное дело, мебельщик, швея, портной, ремонт обуви, закройщик, клининг;

– промышленные профессии: кирпичная кладка, столярное дело, малярное дело, облицовка плиткой, штукатурные работы;

– декоративно-прикладное искусство: вязание, плетение, резьба по дереву, вышивание, гончарное дело [5].

Данный конкурс повышает мотивацию умственно отсталых подростков к выбору профессии, способствует повышению успешности выполнения доступных видов труда.

Основы профессиональной подготовки в образовательных организациях, реализующих адаптированные образовательные программы для обучающихся с умственной отсталостью, школьники получают в учебных мастерских. В учебном плане выделено время, когда они могут осваивать основы профессии. Расширению знаний подростков о профессиях и мотивации их к получению профессионального образования способствует социальное партнерство с потенциальными работодателями, которое предполагает ознакомление с профессиями, видами труда, средствами труда. Специалисты предприятий могут быть привлечены для проведения бесед, мастер-классов, организации совместных проектов (озеленение территории школы, изготовление предметов быта и др.).

Общение с социальными партнерами помогает ребенку расширить представления о разных сферах профессиональной деятельности, узнать об особенностях профессии от людей, непосредственно выполняющих трудовые действия, обогатить представления о средствах труда и важности трудовых умений в жизнедеятельности, что особенно востребовано для обучающихся с умственной отсталостью. Такие встречи активизируют личную поисковую активность подростка, предлагая изучить более подробно те профессии или сферы деятельности, в которых они могут продолжить образование по выбранной профессии, что повышает успешность профориентации умственно отсталых обучающихся. Непосредственное



взаимодействие с представителями профессии позволяет подростку ориентироваться не только на описание трудовых действий и функций, но и на опыт и имидж профессионалов, работающих по данной специальности как в ближайшем окружении, так и в широком социальном пространстве, с целью оценки возможного развития событий и образа жизни, который сопровождает та или иная профессия. Данное обстоятельство особенно важно для обучающихся с умственной отсталостью, поскольку ограниченность выбора профессий часто создает ситуацию вынужденного выбора. Общение с социальными партнерами позволяет школьнику с умственной отсталостью более осознанно сделать выбор профессии и профессиональной деятельности в будущем.

Профориентационная работа с привлечением социальных партнеров может включать мастер-классы по цветоводству, по обработке дерева, в том числе и художественной направленности, в ходе которых подростки могут узнать новое о профессии, специфику трудовой деятельности, а также увидеть отношение специалистов к своей профессии. Приглашение представителей различных профессий способствует повышению значимости профессии, ее престижности в глазах подростков. Особое значение имеют мероприятия с привлечением специалистов центра занятости, которые информируют школьников о вакансиях и местах работы, о предприятиях, где ведется прием на работу лиц с умственной отсталостью.

Выводы. Таким образом, профессиональная ориентация подростков с умственной отсталостью на современном этапе приобретает особое значение и направлена на расширение представлений о профессиях и формирование мотивов выбора профессии. Успешность профориентационной работы со школьниками, имеющими интеллектуальные нарушения, зависит от психолого-педагогических условий реализации основных задач по расширению кругозора, выбора профессии и получения знаний в профессиональной области, повышению мотивации к получению профессионального образования с использованием нетрадиционных форм профориентационных мероприя-

тий (квестов, викторин и др.), привлечения социальных партнеров (представителей профессий, сотрудников центра занятости).

АННОТАЦИЯ

В данной статье актуализируется проблема профориентации подростков с умственной отсталостью. Авторы на основе теоретических и эмпирических данных о сформированности представлений у школьников с умственной отсталостью о доступных профессиях, мотивах выбора профессиональной деятельности, основах производственных отношений обосновывают психолого-педагогические условия профессиональной ориентации изучаемого контингента, включающие расширение кругозора и знаний при выборе профессий, привлечение социальных партнеров для обогащения знаний и умений в доступных видах труда и мотивации к получению образования и дальнейшего трудоустройства по рабочей специальности.

Ключевые слова: подростки, умственная отсталость, профессиональная ориентация, квесты, викторины, беседы с представителями профессий.

SUMMARY

This article actualizes the problem of career guidance for adolescents with mental retardation. The authors based on theoretical and empirical data on the formation of ideas in schoolchildren with mental retardation about available professions, reasons for choosing a professional activity, the basics of industrial relations substantiate the psychological and pedagogical conditions of the professional orientation of the studied contingent, including broadening the horizons and knowledge when choosing professions, attracting social partners to enrich knowledge and skills in available types of work and motivation to receive education and further employment in a working specialty.

Key words: teenagers, mental retardation, professional orientation, quests, quizzes, conversations with representatives of professions.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков Б. С. Основы профессиональной ориентации: учеб. пособие для вузов. М.: Академический проект, 2017. 352 с.



2. Данилова М. В. Профориентационная работа с подростками посредством тренинга // Современный ученый. 2020. № 3. С. 120–125.
3. Зеер Э. Ф. Профориентология: теория и практика. М.: Академический Проект, 2008. 188 с.
4. Караваева К. К. Профориентация подростков как научная проблема // Современные тенденции творческого образования в сфере искусства и культуры». М.: Учебный центр «Перспектива Москва», 2023. С. 142–146.
5. Конкурс Абилимпикс: как проходит, кто участвует, из каких уровней состоит [Электронный ресурс]. URL: <https://zaochnik.ru/blog/konkurs-abilimpiks/?ysclid=lvm12lhqrm7600344> (дата обращения: 30.07.2024).
6. Кудрявцев В. Т. Психология профессионального обучения и воспитания. М.: МЭИ, 1986. 108 с.
7. Лобанова А. В. Психологическое сопровождение профессиональной ориентации подростков с легкой степенью умственной отсталости // Психология обучения. 2018. № 1. С. 12–22.
8. Логвиненко В. М. Формирование представлений о профессиях у подростков с интеллектуальными нарушениями // Академическая публицистика. 2023. № 5–2. С. 549–554.
9. Марчукова Н. В., Боровикова Г. А., Колокольчиков А. В. Профориентация учащихся с нарушением интеллекта с учетом способностей и возможностей каждого: обоснование эксперимента // Теоретические и практические аспекты развития современной науки. Кишинев: Мир науки, 2017. С. 187–196.
10. Моцовкина Е. В., Козина Ю. В., Оноприенко Д. В. Региональные особенности содействия трудоустройству инвалидов и лиц с ОВЗ // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2022. № 4. С. 110–115.
11. Плахова Н. С. Школа-предприятие: новые подходы к коррекционной работе с умственно отсталыми школьниками // Дефектология. 1995. № 5. С. 39–43.
12. Роговенко Т. Н. Особенности самосознания учащихся младших и старших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида // Концепт. 2013. № 3. С. 1356–1360.
13. Санарова О. А. Проблема профориентационной работы со старшеклассниками с легкой умственной отсталостью // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества. Горно-Алтайск: ГАГУ, 2019. С. 321–324.
14. Ягафарова И. М. Профориентация как инструмент решения вопросов трудовой занятости подростков // Инновационные научные исследования. 2023. № 2–3 (26). С. 74–84.





**ТЕОРЕТИКО-
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ
ПРАКТИКИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**



С. В. Пазухина

УДК 159.99

**ОСОБЕННОСТИ
ПРОЯВЛЕНИЯ
И ПРОФИЛАКТИКА
ТРЕВОЖНОСТИ
У ПОДРОСТКОВ
ЦИФРОВОГО ПОКОЛЕНИЯ**

Введение. Современное поколение подростков относится к так называемым цифровым аборигенам (впервые данное понятие использовал в своей статье Марк Prensky [11]). Гаджеты и разнообразные информационно-коммуникационные технологии дети осваивают раньше, чем буквы и цифры, а интернет-пространство становится для них значимой сферой социализации [7].

Вовлеченность с ранних лет в освоение цифрового мира обуславливает появление у подрастающего поколения ряда специфических психологических особенностей. Так, закрытость неким образом-аватаркой и возможность любой, даже самой невероятной, самопрезентации в Интернете позволяет, с одной стороны, преодолевать имеющиеся у подростков комплексы, собственную неуверенность, имеющиеся психологические барьеры, воображать себя более раскрепощенным, общительным, модным, самостоятельным, уважаемым и пр., чем в реальной жизни. С другой стороны, создается иллюзия мнимой успешности, что нередко является преградой для подлинного саморазвития, приводит к ослаблению ощущения реальной жизни, развитию устойчивого стремления укрываться от жизненных проблем в виртуальном мире, в итоге – к повышенной инфантильности, тревожности при социальном взаимодействии и другим проблемам в реальной жизни.

Многие современные подростки сильно озабочены создаваемым ими в Интернете своим образом и репутацией. Социальная ситуация



развития, характеризующая одну из закономерностей возрастного становления, связанная с выходом на первый план оценки сверстников, проявляется в новой сфере социализации в том, что мнение других пользователей, в особенности одноклассов, а также референтных в их круге общения кумиров – так называемых influencers и звезд социальных сетей – приобретает для них гипертрофированное значение.

Еще один аспект, который констатируется учеными в связи с сильной погруженностью молодых людей в информационные потоки, связан со страхом пропустить что-то важное в жизни: как своей, так и других людей, в связи с чем каждое входящее смс-сообщение, новый пост, анонс новости и пр. тревожно ожидается и мгновенно поглощается.

Ведущий вид деятельности – межличностное общение со сверстниками – у современных подростков смещается в сторону увеличения количества времени, отводимого на диалоги в виртуальном мире, которые они предпочитают личным контактам и чтению печатных изданий.

«Цифровые аборигены» нередко разбираются в технике лучше, чем в эмоциях и поведении людей. Эмоциональная депривация и «обеднение» процесса общения происходят на фоне распространения «искусственного» языка общения, замещающего традиционные средства. Все это приводит к недостаточному развитию у подрастающего поколения социального и эмоционального интеллекта. У некоторых даже конституируются признаки, схожие с аутизацией, характерной для взаимодействия детей, с ранних лет погруженных в себя, не способных полноценно общаться с окружающими, которая рассматривается учеными как своеобразная психологическая защита, как способ отгородиться от современного перегруженного проблемами мира.

Утрированное стремление к развитию формальных социальных связей с малознакомыми или незнакомыми людьми в Интернете, к подтверждению своей значимости через социальные сети сочетается у нынешних подростков с выраженной тревогой и страхом одиночества.

Все вышеперечисленное входит в круг причин повышения тревожности у современного поколения [5; 6].

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Проблема, с которой сталкиваются школьные учителя, родители и педагоги-психологи, заключается в том, как обеспечить профилактику достаточно выраженной тревожности у подростков, не лишая их при этом возможности осваивать передовые цифровые технологии, но в то же время обеспечивая нормальную социальную адаптацию к реальной жизни, что обуславливает актуальность обращения к теме.

Цель эмпирического исследования заключалась в выявлении особенностей тревожности у подростков цифрового поколения и их учет при проектировании профилактической работы со школьниками.

Методологическую основу исследования составил конвергентный подход, основанный на сближении, интеграции, взаимопроникновении знаний и технологий из разных областей наук, стирании междисциплинарных граней для обеспечения качественно нового уровня социализации подрастающего поколения в мире будущего [9], и вытекающие из него принципы: формирование восприятия мира как единого целого на основе синтеза информации; применение существующих взаимозависимостей в природе и обществе к организации социальной деятельности; обучение не предметам, а видам деятельности; включение сетевой коммуникации в учебный процесс; повышение креативности и внедрение инноваций в образовательный процесс; усиление самоорганизации; формирование метапредметных навыков и надпредметных знаний; формирование компетенций, необходимых для жизни в эпоху конвергентных наук [1].

В работе использовались традиционные группы исследовательских методов: теоретические, организационные, эмпирические, методы обработки и интерпретации полученных данных.

В диагностическую программу вошли следующие методики: личностная шкала прояв-



ления тревоги – MAS (Дж. Тейлор, адапт. Т. А. Немчинова); шкала страха негативной оценки – BFNE-S (М. Р. Лири); шкала социальной тревожности – LSAS (М. Либовиц, адапт. И. В. Григорьева, С. Н. Ениколопов); опросник социальной тревоги и социофобии – ОСТиСФ (О. А. Сагалаков, Д. В. Труевцев); шкала тревоги социального взаимодействия – SIAS.

Сбор эмпирического материала осуществлялся магистрантом кафедры психологии и педагогики М. И. Шарьпиной на базе МБОУ «Центр образования № 4» г. Тулы. Изучались естественные учебные группы (60 обучающихся, из них 30 в возрасте 12–14 лет и 30 – 15–17 лет).

Изложение основного материала. Впервые термин «тревога» ввел в научный оборот З. Фрейд. Сегодня она определяется как негативное эмоциональное состояние диффузного безобъектного страха, характеризующееся неопределенным ощущением угрозы. Когда человек часто испытывает тревогу, у него появляется склонность к переживанию данного состояния в разных ситуациях, и она может закрепиться в качестве устойчивого образования в его личностной структуре [3]. Анализ литературы показывает, что в научных трудах сегодня можно встретить разные определения понятия тревожности, хотя большинство исследователей сходятся в необходимости его рассмотрения дифференцированно – как ситуативного состояния и как личностной характеристики с учетом динамических показателей. Так, А. М. Прихожан указывает, что тревожность – это «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грозящей опасности» [4].

Проводя свое исследование, мы предположили, что у старших подростков в отличие от младших, будут отмечаться более высокие показатели по уровню страха и тревоги в ситуациях социального взаимодействия, склонность избегать таких ситуаций. В ходе проведения диагностического обследования было выявлено, что младшие подростки демонстрируют отсутствие тревоги и страха в ситуациях социаль-

ного взаимодействия чаще, чем старшие (86 % и 56 % соответственно, при $p < 0,01$), тогда как последние гораздо чаще проявляют симптомы тревоги, чем младшие (37 % и 13 %, соответственно). Все подростки изучаемой выборки обнаружили значимо не различающееся стремление избегать ситуаций социального взаимодействия (в обеих выборках этот показатель был достаточно высоким) с тенденцией к более низким значениям данного показателя у младших подростков (100 % против 83 %). По показателю общего уровня социальной тревоги и социофобии значимо больший процент младших подростков оказался в промежуточной зоне между социальной тревогой и социальной смелостью (50 %), чем процент старших (23 %) при $p < 0,01$, тогда как значимо больший процент старших подростков имели повышенный уровень – 33 % и 10 % соответственно ($p < 0,01$). Старшие подростки отличались статистически значимо более выраженным высоким уровнем развития личностной тревожности, чем младшие (43 % и 20 %, при $p < 0,01$); у первых также статистически чаще констатировался средний уровень личностной тревожности с тенденцией к высокому, чем у младших (47 % и 20 % соответственно). Необходимо отметить, что и старшие подростки, и младшие обнаруживали в равной степени распределенный высокий уровень социальной фобии, так же, как и высокий уровень страха оценки (критики, осуждения) другими людьми в значимых социальных ситуациях. Это может указывать на амбивалентность переживания социальной тревожности современными школьниками цифрового поколения. Кроме этого, полученные нами данные свидетельствуют о том, что девочки статистически более значимо, чем мальчики, склонны к высоким уровням социальной тревоги и социофобии практически по всем показателям [10].

Вторая гипотеза исследования касалась того, что, по нашему предположению, старшие подростки в отличие от младших, будут иметь более высокие показатели страха негативной оценки. После проведения диагностической работы с ними было выявлено, что в группе



старших подростков средний уровень выраженности страха негативной оценки встречался у 70 % выборки, тогда как в младшем подростковом возрасте – у 50 %, что указывает на в целом несколько более высокий уровень переживания данного компонента социальной тревоги юношами ($p < 0,01$). Также в ходе анализа полученных данных были обнаружены достоверные различия в выраженности страха негативной оценки между группами мужского и женского пола при уровне значимости $p < 0,01$. Группа женского пола имеет большую степень выраженности страха негативной оценки, чем группа мужского [10].

При формулировке третьей гипотезы мы исходили из того, что наблюдаются различия между младшими и старшими подростками по основным характеристикам социальной тревоги и социофобии, а именно эти характеристики более выражены у старших подростков. По итогам диагностики было выявлено, что старшие подростки чаще демонстрируют высокий уровень такого показателя социальной тревожности, как «постситуативные руминации и желание преодолеть тревогу в экспертных ситуациях», – 23 % и 6,6 % соответственно ($p \leq 0,05$); у них же чаще, чем у младших подростков (при $p \leq 0,05$), фиксировалась «сдержанность в выражении эмоций из-за страха отвержения и блокирование признаков тревоги в экспертных ситуациях» (30 % и 13 %). У старших подростков чаще, чем у младших, обладали повышенные значения уровня тревоги при проявлении инициативы в формальных ситуациях из-за страха критики в свой адрес и потери субъективного контроля (40 % у старших и 23 % у младших при $p \leq 0,05$). Были выявлены достоверные различия между группами мальчиков и девочек ($p < 0,01$) почти по всем компонентам социальной тревожности [10].

Таким образом, при проведении констатирующего эксперимента все три гипотезы подтвердились.

При составлении программы профилактической работы с подростками мы исходили из следующих посылов: основой профилактики тревожности, а также развития механизмов

адаптации к социальной среде у подростков цифрового поколения является формирование социальной компетентности и эмоционально-го интеллекта; важнейшим фактором снижения тревожности может стать специально организованная психологически безопасная образовательная среда, создающая условия для ситуаций успеха в реальной деятельности и межличностном взаимодействии подростков, ориентированная на обогащенное личностное взаимодействие в реальной жизни и интернет-среде, вовлечение школьников в эмоционально привлекательную, лично и социально значимую творческую, созидательную деятельность с использованием новых ИКТ-технологий и реальных контактов, включение в повседневную школьную жизнь разнообразных психолого-педагогических коррекционных и поддерживающих игр и упражнений. Мы предполагали, что на эффективность работы с тревожными подростками может позитивно влиять одновременное развитие у них самооценки, самоконтроля, рефлексии и чувства ответственности за собственные достижения как в настоящем, так и в будущем в реальной и виртуальной среде.

Исходя из исследований В. М. Рудомазинной [8], которая изучала современную картину проявления тревожности у школьников и подтвердила положительное влияние на развитие детей ее умеренного уровня, или оптимального, – адаптивной тревоги, мы рассчитывали на то, что тревога, осознаваемая и воспринимаемая как личностный ресурс, может стать положительным стимулом для принятия подростками новых вызовов жизни, эффективных решений нестандартных ситуаций, в которых необходима мобилизация внутренних сил.

Подростки были разбиты на подгруппы по 15 человек. С ними М. И. Шарьпиной были проведены профилактические занятия, каждое из которых включало в себя разминку, основную часть, рефлекссию.

Первое занятие имело целью знакомство, создание позитивного настроения, психологически безопасной среды и решало следующие задачи: сплочение школьников; повышение уве-



Таблица 1.

Результаты математико-статистической обработки результатов исследования по используемым методикам (шкалам)

Методика/Шкала	U	p	F	p
1. LSAS				
Шкала «Страх и тревога»	365	0,104	29,64	0,086
Шкала «Избегание ситуаций»	455,5	0,468	26,8	0,256
2. OCTuCF				
Шкала 1. «Социальная тревога в ситуации «быть в центре внимания, под наблюдением»	342	0,05 ($p \leq 0,05$)	13,26	0,415
Шкала 2. «Постситуативные руминации и желание преодолеть тревогу в экспертных ситуациях»	343	0,05 ($p \leq 0,05$)	16,21	0,06
Шкала 3. «Сдержанность в выражении эмоций из-за страха отвержения и блокирование признаков тревоги в экспертных ситуациях»	350	0,069	16,82	0,073
Шкала 4. «Тревога при проявлении инициативы в формальных ситуациях из-за страха критики в свой адрес и потери субъективного контроля»	346,5	0,062	17,14	0,064
Шкала 5. «Избегание непосредственного контакта при взаимодействии в субъективно экспертных ситуациях»	421,5	0,336	16,99	0,05 ($p \leq 0,05$)
3. BFNE-S				
Шкала страха негативной оценки	454,5	0,474	23,254	0,295
4. MAS				
Личностная шкала проявления тревоги	369	0,116	27,97	0,303
5. SIAS				
Шкала тревоги социального взаимодействия	279	0,006* ($p < 0,01$)	34,58	0,101

Примечание: U-критерий Манна-Уитни, F-критерий Фишера

ренности участников в себе, создание ситуаций успеха, изучение приемов эмоционального и мышечного расслабления. Во вводной части было проведено упражнение «Имя – качество»; в основной части – «Принятие правил групповой работы», «10 качеств», «Пожелание» и др.; на рефлексивном этапе выполнено упражнение «Спасибо за приятное занятие».

Часть занятий была посвящена работе с самооценкой, самоконтролем, развитию рефлексии и чувства ответственности за собственные достижения как в настоящем, так и в будущем. Так, на занятии «Я в реальной жизни и в Интернете» ставилась цель развития высокого уровня самоуважения и повышения уровня самооценки. В задачи входило изучение самооценки – актуальной, ретроспективной, прогностической, воспитание желания работать над собой в реальной жизни; формирование

собственной культуры самопознания, саморазвития. Во вводной части занятия было проведено упражнение «Ритуалы приветствия»; в основной части упражнения – «Невидимые помощники», «Маска», «Никто не знает, что я...», «Три портрета», «Дневник побед» и др.; на рефлексивном этапе выполнено упражнение «Ап-лодисменты по кругу».

Еще часть занятий была посвящена развитию социального и эмоционального интеллекта. Так, на занятии «Ослиная шкура» ставилась цель снятия напряжения в отношениях с другими; решались задачи определения эмоционального состояния своего и другого человека, отработки вербального и невербального взаимодействия, тренировки умения адекватно вести себя в эмоционально напряженных, стрессогенных условиях, контролировать внешние эмоционально-поведенческие напри-



вления. Во вводной части занятия было проведено упражнение «Поздоровайся локтями»; в основной части упражнения – «Ослиная шкура», «Сад чувств», «Рисуем чувства», «Колесо жизненного баланса» и др.; на рефлексивном этапе выполнено упражнение «До свидания».

Сравнительный анализ результатов психологической диагностики до и после проведения профилактической программы позволил констатировать снижение тревожности в группах младших и старших подростков.

В таблице 1 представлены значимые результаты ($p < 0,05$), полученные при математико-статистическом анализе взаимосвязи выраженности различных компонентов тревожности и уровня адаптации у респондентов обеих групп на заключительном этапе диагностики [10].

В соответствии с полученными значениями можно сделать вывод, что благодаря реализации профилактической программы показатели тревожности у двух групп подростков изменились в лучшую сторону: повысился уровень самоконтроля, рефлексии, самооценки, снизился уровень личностной и социальной тревожности в целом.

Результаты нашего исследования можно соотнести с данными, полученными О. Б. Гилевой, изучавшей особенности тревожности обучающихся в школах с разным уровнем цифровизации педагогического процесса [2].

Выводы. Таким образом, подростки цифрового поколения отличаются достаточно высоким уровнем тревожности, чему способствуют разные причины, связанные с их погруженностью в интернет-среду. Полученные результаты исследования указывают на характерные особенности проявления тревожности у младших и старших подростков, у девочек и мальчиков, расширяют понимание закономерностей психического развития современных школьников под воздействием неблагоприятных факторов интернет-социализации.

Создание психологически безопасной образовательной среды и проведение профилактической работы способствуют уменьшению интенсивности проявления и выраженности симптомов тревожности у школьников, формированию адекватной самооценки и чувства от-

ветственности за собственные достижения в настоящем, и в будущем, в реальной жизни и виртуальной среде.

Для уменьшения тревожности у подростков цифрового поколения целесообразно не запрещать им пользоваться гаджетами, а найти разумную грань между целесообразными использованием различных технологий и вариантов самопрезентации в реальной жизни и виртуальной среде, чему способствует реализация в образовании конвергентного подхода и его принципов.

Основой профилактики тревожности у современных школьников, развития механизмов социальной адаптации является формирование у них социальной компетентности и эмоционального интеллекта.

Тревогу можно рассматривать не только как отрицательный элемент, но и как личностный ресурс для мобилизации способностей и сил организма для решения важных жизненных задач в стрессовых и нестандартных ситуациях.

Результаты исследования, выполненные в его ходе методические разработки могут быть использованы в практике лайф-коучинга – психологического консультирования подростков по грамотному распределению временного и жизненного ресурса, при составлении тренинговых программ по преодолению ситуативной и личностной тревожности, социофобии у «цифровых аборигенов», в качестве основы для проектирования просветительских программ для школьников, их родителей, школьных учителей и педагогов-психологов.

АННОТАЦИЯ

Цель – выявление особенностей тревожности подростков цифрового поколения для их учета в профилактической работе. $N=60$. Выявлено, что вовлеченность с ранних лет в освоение цифрового мира обуславливает появление у подростков специфических причин развития тревожности. Старшие подростки по сравнению с младшими демонстрируют более высокие значения по основным характеристикам тревожности и социофобии, по тревоге в ситуациях социального взаимодействия, страху негативной оценки, имеют более высокий



общий уровень тревожности при социальном взаимодействии и общий уровень личностной тревоги. У девочек значения тревожности по всем изучаемым шкалам выше. Основой профилактики тревожности у подростков стало формирование социальной компетентности и эмоционального интеллекта. Была спроектирована психологически безопасная образовательная среда, где создавались ситуации успеха, осуществлялось обогащенное личностное взаимодействие в реальной жизни и интернет-пространстве, вовлечение школьников в эмоционально привлекательную, лично и социально значимую деятельность с использованием новых ИКТ-технологий и реальных контактов. На эффективность работы с тревожными подростками позитивно влияло одновременное развитие у них чувства ответственности в реальной и виртуальной среде. Тревога, воспринимаемая как личностный ресурс, стала положительным стимулом для принятия подростками эффективных решений в нестандартных реальных и виртуальных ситуациях.

Ключевые слова: подростки, психолого-педагогическая профилактика, психологически безопасная среда, тревожность, условия, цифровое поколение.

SUMMARY

The objective is to identify the features of anxiety in adolescents of the digital generation to take them into account in preventive work. N = 60. It was found that involvement in the development of the digital world from an early age causes the emergence of specific causes of anxiety in adolescents. Older adolescents, compared to younger ones, demonstrate higher values for the main characteristics of anxiety and social phobia, anxiety in situations of social interaction, fear of negative evaluation, have a higher overall level of anxiety in social interaction and an overall level of personal anxiety. Girls have higher anxiety values on all the studied scales. The basis for preventing anxiety in adolescents was the formation of social competence and emotional intelligence. A psychologically safe educational environment was designed, where situations of success were created, enriched personal interaction in real life and the Internet space was carried out, schoolchildren were

involved in emotionally attractive, personally and socially significant activities using new ICT technologies and real contacts. The effectiveness of work with anxious teenagers was positively influenced by the simultaneous development of their sense of responsibility in the real and virtual environment. Anxiety, perceived as a personal resource, became a positive incentive for teenagers to make effective decisions in non-standard real and virtual situations.

Key words: adolescents, psychological and pedagogical prevention, psychologically safe environment, anxiety, conditions, digital generation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баксанский О. Е. Мироззрение будущего: конвергенция как фундаментальный принцип // Современные стратегии и модели образования. 2014. № 3 (15). С. 17–29.
2. Гилева О. Б. Тревожность учащихся в школах с разным уровнем цифровизации образовательного процесса // Вопросы психологии. 2022. Т. 68. № 2. С. 69–82.
3. Кашапов М. М., Кудрявцева А. А. Тревожность и тревога как личностный ресурс // Ярославский психологический вестник. 2021. № 1 (49). С. 22–26.
4. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2017. 304 с.
5. Пучкова Е. Б. Психологические особенности цифрового поколения: проблемы и возможности [Электронный ресурс] // Урал – просвещение. URL: https://prosvural.blogspot.com/2021/04/blog-post_1.html (дата обращения: 29.07.2024).
6. Станоева Ю. П. Коррекция нарушений психоэмоционального состояния подростков, попавших под влияние интернета, средствами танцевально-двигательной терапии // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2022. № 1 (57). С. 152–160.
7. Руденкин Д. В. Эвристический потенциал теории «цифровых аборигенов» М. Пренски при исследовании современной российской молодежи // Социодинамика. 2019. № 9. С. 9–18.
8. Рудомазина В. М. Современная картина проявления тревожности у детей младшего



школьного возраста [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Т. 8. № 1. С. 76–85. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2016_n1/rudomazina (дата обращения: 29.07.2024).

9. Фещенко Т. С., Шестакова Л. А. Конвергентный подход в школьном образовании – новые возможности для будущего // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 11 (65). Ч. 2 (ноябрь). С. 159–165.

10. Шарыпина М. И. Профилактика тревожности у подростков посредством создания психологически безопасной образовательной среды / науч. рук. С. В. Пазухина. Тула: ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2023. 117 с.

11. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants // On the Horizon. 2001. № 9 (5-6). Pp. 1–6.



**А. Г. Абдуллин,
Н. М. Пручкина,
Е. В. Корней**

УДК 159.99

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК ФАКТОРА ПРОФИЛАКТИКИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Введение. Высокий уровень самоубийств, особенно в детском и подростковом возрасте, заставляет ставить вопрос о причинах этого явления и поиске оптимальных средств для его предупреждения. Согласно мировой статистике Всемирной организации здравоохранения суицид является одной из главных причин

смерти среди детей и подростков в мире. А в современной России проблема суицида среди детей и подростков является одной из первостепенных и наиболее актуальных социальных проблем.

Суицидальное поведение детей и подростков, по нашему мнению, обусловлено процессами значительного снижения мер социального контроля над детьми. Огромную роль в формировании суицидального поведения детей и подростков играет, прежде всего, безнаказанное размещение в социальных сетях информации, популяризирующей самоубийства, которая провоцирует детей и подростков на лишение себя жизни. В Интернете в доступной форме имеется огромное число сайтов, где культивируется тема смерти. Своим опытом делятся те, кто уже пытался покончить жизнь самоубийством.

Поэтому наш гражданский долг требует вдумчивого и ответственного поиска новых подходов к решению проблем подготовки подростков и юношества к взрослой жизни и труду, охраны жизни и здоровья подрастающего поколения на основе изучения передового зарубежного и отечественного научного и практического опыта.

Именно образовательные учреждения должны являться главными трансляторами знаний о здоровье и местом принятия мер превентивного вмешательства среди детей и подростков, средой обитания и социализации личности, где возможно развить личные навыки, мотивацию к здоровому образу жизни и успеху.

Основные задачи образования XXI века четко сформулировал израильский ученый Юваль Харари в книге «21 урок для XXI века», выделив «4 С», на которые нужно делать акцент в обучении: critical thinking, communication, collaboration, creativity.

1. Уметь учиться.
2. Держать удар, бороться со стрессом.
3. Иметь гибкий ум и развивать эмоциональный интеллект.

Анализ суицидального поведения детей и подростков свидетельствует о том, что психотравмирующие ситуации, порожденные школьной жизнью, – неуспешность в учебе, отверже-



ние в классе, конфликт с учителями, дезадаптация, невротическое нарушение, связанное с влиянием авторитарного стиля учителя на психическое состояние ребенка и др., – являются негативными феноменами. По причине цифровизации современные дети более уязвимы, а наличие почти у каждого ребенка цифровых продуктов ломает намеренно механизмы саморегуляции детей и подростков, дает возможность ухода от реальности с помощью мобильных телефонов.

И в психотравмирующей ситуации единственным спасителем и «другом» может оказаться виртуальный.

Большую часть жизни учащийся проводит в школе, поэтому роль педагогов, школьных психологов в профилактике суицидальных намерений становится актуальной.

Для этого, в первую очередь, педагогов следует освободить от рутины бюрократии с обилием отчетов и циркуляров, притупляющей сознание, снижающей способность к эмпатии, восприятию внутреннего мира, состояния своих питомцев, пагубно влияющей на духовное и душевное здоровье всех субъектов образовательного процесса.

Кроме того, в эпоху научно-технического прогресса (НТП), цифровизации общества особое внимание следует уделить проектированию образовательной системы в процессе непрерывного образования. Ученые И. А. Баева, О. П. Жигалова, О. А. Ильченко, Ю. Г. Коротенков, Е. С. Миронова, В. Г. Лапин, А. М. Магомедов, Е. А. Николаева, В. И. Панов, Е. Afari, Н. J. Walberg и др. положительно оценивают эффективное применение информационных технологий в образовательном процессе, которые открывают новые возможности для построения качественной цифровой образовательной среды, позволяющей каждому обучающемуся получать необходимую актуальную информацию, выстраивать знаниевый сегмент под индивидуальную образовательную траекторию. Но ряд ученых: Е. П. Болдырева, Н. В. Горбунова, Т. Ю. Григорьева и др., считая цифровизацию прогрессивным направлением модернизации общества, пишут об угро-

зах возможного снижения качества такого образования по сравнению с итогами образования традиционного, о возможности расслоения общества в зависимости от разного уровня владения различными гражданами цифровыми технологиями. Чтобы избежать негативных последствий, Д. В. Лопатинский справедливо настаивал на том, чтобы дидактические возможности традиционных и цифровых технологий были взаимоусилены в образовательной деятельности [4].

Из-за цифровой перегрузки у детей и подростков, как считают зарубежные ученые-исследователи, может возникнуть такой феномен, как «цифровая деменция» или «цифровое слабоумие».

Кэролайн Брокингтон – ученый-нейрофизиолог – экспериментально доказала, что непродуманная интенсификация цифровизации приводит к снижению концентрации внимания и памяти, т. к. не учитываются законы нейрофизиологии и нейропсихологии. Т. Г. Визель – нейропсихолог – отметила, что большая часть участков мозга способна включаться в функционирование только в детстве [2]. В зрелом возрасте они лишь созревают. Она доказала, что перенапряжение мозга от вредоносных нагрузок может привести к сбоям созревания мозга ребенка. В последние десятилетия нагрузка на психику детей и подростков значительно возросла. Это связано с потоком противоречивой информации, которая обрушивается на мозг ребенка, в итоге – ранимая психика детей не успевает отсеять ненужное. Ребенок не понимает, где трудности, а на что не надо обращать внимание. А желание обладать «сейчас и сразу», как правило, зачастую спотыкается о преграду. У большинства детей и подростков, как правило, нет шанса встретить моральную поддержку. Чтобы дети и подростки говорили о своих проблемах, важно родителям, взрослым, тем более учителям, создать безопасное пространство для выражения ими своих чувств. Дети должны чувствовать поддержку в самовыражении без критики и осуждения. А научить детей справляться с трудностями здоровыми способами. Нельзя коммуницировать с детьми в



форме монолога. Должна быть когнитивная эмпатия. Когнитивная эмпатия для учителя – это способность войти во внутренний мир подростка, понять его мотивацию, точку зрения, его цели и стремления.

В нашей статье рассматривается профилактика суицидального поведения детей и подростков. Детский и подростковый суицид является остроактуальной проблемой, требующей незамедлительного решения. Так как по данным Организации Объединенных наций (ООН) в последние годы значительно увеличилось число суицидальных попыток и завершенных самоубийств среди детей и подростков, частота этого явления постоянно растет.

В статье предложены пути совершенствования образовательной деятельности с целью укрепления физического и психологического здоровья подрастающего поколения как фактора устранения такого деструктивного явления в нашей жизни, как детский и подростковый суицид. Сегодня нужен поиск новых подходов к решению проблемы охраны жизни и здоровья подрастающего поколения на основе изучения передового зарубежного и отечественного научного и практического опыта. Именно образовательные организации, на наш взгляд, являются главным местом принятия мер превентивного вмешательства среди молодежи, средой обитания и социализации личности, где возможно развить личные навыки, мотивацию к здоровому образу жизни и жизнеутверждению. Наш многолетний практический опыт показал, что при выработке качественно новой стратегии совершенствования образовательной деятельности будут созданы условия для повышения резервов физического и психического здоровья подрастающего поколения, устранения суицидальных попыток детей и подростков.

Изложение основного материала статьи. Руководитель отделения суицидологии ФГУ «Московский НИИ психиатрии Минздрава РФ» Е. Б. Любов справедливо обозначил детский и подростковый суицид как актуальную многодисциплинарную и межведомственную проблему народосбережения [5].

Доктор психологических наук, членкор РАО, профессор МГУ Ольга Карабанова подчеркнула, что в информационной среде под влиянием «антигероев» может произойти приобщение подростков и молодых людей к преступным сообществам. Романтизация преступности, употребление психоактивных веществ, внешней и внутренней агрессии (в том числе суицидов) приводят к сужению, аутизации сознания, к поверхностности восприятия реального мира, подмене живого общения с действительностью и людьми виртуальным пространством, к замене критического «клиповым», шаблонным мышлением. Уход в себя, поверхностность связей, фобии, одиночество, депрессии порождают немотивированную агрессию, снижение мотивации к учебе и самовоспитанию, к полноценной жизни. Необходимо обеспечить безопасность информационной среды.

Полноценное восприятие и творческие способности детей и подростков формируются в процессе полисенсорной информации, сопряженной с активной двигательной нагрузкой. Этому способствуют игры, чтение литературы, физическая активность. Рисование, музыка, экскурсии и путешествия, занятия в кружках по интересам, участие в коллективных творческих делах – вот лучшие тренажеры для детского мозга наряду с организацией урочной деятельности, дающие простор творческой самореализации личности для полноценного и жизнеутверждающего развития.

В апреле 2016 года на базе АНО «Центр культурно-религиоведческих исследований, политических технологий и образовательных программ» был создан независимый экспертный совет по проблемам национальной безопасности и экстремизма. Этот Совет обратил внимание на популярность среди детей школьного возраста и подростков «игры со смертью», итоговый этап которой включает совершение самоубийства. Конечно, не каждый, вовлеченный в игру, непременно покончит с собой. Но опасность участия подростков в таких играх негативно влияет на детскую и подростковую психику. Разрабатывают эти игры взрослые, которые заинтересованы в ослаблении системы нашей национальной безопасности.



В этом контексте следует особое внимание уделить мировоззренческому аспекту образования. В отечественной системе в настоящее время, с нашей точки зрения, не в полной мере реализуется смыслообразующая функция образования, призванного формировать целостное гуманно ориентированное мировоззрение человека.

Образование как область ноосферы предполагает формирование сознания на основе усвоения общечеловеческих и национальных духовно-нравственных ценностей. Об этом писала в своей работе «Экзистенциальная теория духовно-нравственного воспитания школьников в современных российских условиях» Т. И. Власова, отметив, что кризис в образовании постсоветской школы связан с ориентацией исключительно на западноевропейскую модель, когда образование стало рассматриваться в духе либеральных идей как «сфера услуг» и «исчезло понятие «воспитание» как базового атрибута советской школы, что привело к повсеместному внедрению рыночных идей в отношениях между людьми, суживая возможности влияния образования на этические ценности общества» [3].

Выдающийся психолог и философ В. Франкл рассматривает мировоззренческую установку на поиск и реализацию человеком смысла своей жизни как врожденную мотивационную тенденцию, присущую всем людям и являющуюся основным двигателем поведения и развития личности. Человек живет в многомерном пространстве, где обретение смысла жизни помогает ему обрести гармонию с природой, миром людей и самим собой в результате борьбы за существование, преодолевая кризисы развития общества и личности, жизненные препятствия [6].

Гомер, Данте, Гете, Пушкин, Шекспир, мыслящие масштабами мироздания, способствующие осмыслению истории человечества, национального характера, богатства национальной культуры, обогатившие мощь родного языка, наряду с сокровищами религиозных верований, народного творчества способствовали созданию общечеловеческих ценностей, к которым в полной мере призвана приобщать си-

стема образования. Это кладезь мудрости об окружающем мире и внутреннем мире человека, который стоит на пути выбора и осмысления нравственных постулатов бытия.

Необходимо в учебном процессе гуманитарных дисциплин выработать оригинальный подход к преподаванию через постановку нравственно-этических проблем. Уметь находить даже в негативной социальной среде выход из ситуации, разговаривая со школьниками «по душам». Сохраняя взаимопонимание с подростком, важно быть в курсе его интересов, быть в контексте, оставаться с подростком на одной волне, разговаривать на его языке – без нравоучительства и слишком сложных «заумных» конструкций.

Человек всегда стоит перед дилеммой нравственного выбора. Следует высвободить бесценный материал культуры от догм и ухода от реальности в мир книжного мудрствования, сделав их уроками жизни.

Человек проходит цепочку шагов к своему восхождению, когда судьба предоставляет шанс сделать главный выбор в жизни. Казалось бы, при чем здесь литературные произведения и тема подросткового суицида? Но эмоциональный резонанс чтения «хороших книг» рождает в душах, познающих мир, катарсис при осмыслении цены и смысла человеческой жизни. Если герой не предал себя, совершил восхождение, то и я смогу.

Так же важна оптимизация межличностных отношений в школе. Поскольку причинами суицидов среди подростков часто являются нарушения межличностных отношений в коллективе, необходимо принять меры по формированию классных коллективов. Необходима нормализация стиля общения педагогов с учащимися, оптимизация учебной деятельности, вовлечение подростков в социально значимые виды деятельности, организацию школьного самоуправления; формирование установок у учащихся на самореализацию в социально одобряемых сферах жизнедеятельности (культуре, спорте, искусстве, науке и др.). Взаимоотношения с детьми должны строиться на основе уважения, убеждения, спокойном, доброжелательном тоне общения.



В этом контексте учителя должны вселять у детей уверенность в своих силах и возможностях; внушать им оптимизм и надежду; проявлять сочувствие и понимание; осуществлять контроль над поведением ребенка, анализировать его отношения со сверстниками.

Руководству школ необходимо обратить пристальное внимание и установить контроль над стилем общения учителей с учениками в целях предотвращения случаев оскорбления, унижения, психологического и физического насилия со стороны педагогов.

Полагаем, что в этих условиях следует во избежание учебных перегрузок дифференцировать образование, оптимизировать учебный процесс и активизировать мотивацию обучающихся к практико ориентированной учебной деятельности. На основе финского опыта можно разработать городскую или районную программу профориентации и технологического образования подростков с 7 класса, когда на основе изучения запросов рынка труда и профдиагностики школьники закрепляются за учебными заведениями профтехобразования и уже за школьной скамьей получают навыки будущей профессии. В финских школах реализована система инклюзивного образования и большое внимание уделено ранней профдиагностике и профподготовке личности, когда особый день отводится для организации трудовой практики на мероприятиях или в специальных тренажерных мастерских, где будут работать школьники в будущем.

Родители и государство должны определить единую цель – привить ребенку любовь к физической активности. В России много неполных семей. Тренеры могут служить для «безотцовщины» моделью мужского поведения, такой необходимой для подростков. Позитивный авторитетный лидер – спортивный тренер, грамотно организующий полезный досуг и воспитание подростков, способен заменить армию лиц, занимающихся перевоспитанием юных правонарушителей и множество служб реабилитации несовершеннолетних с алкогольной и наркотической зависимостью. Различные виды спорта дают выход здоровой агрессии, препятствуя саморазрушению личности.

Психологи могут подключиться к образовательной деятельности, помогая сделать образование продуктивным и комфортным. Нами разработан и апробирован курс для студентов и старшеклассников по формированию психологической культуры обучающихся в рамках образования в вузе и школе, способствующий позитивному изменению личности воспитанников, включая в практику работы с ними механизмы самообразования, саморазвития, самоорганизации, самокоррекции и самовоспитания. Личностный рост как способ аутентичности существования в современной психологической науке рассматривается как формирование позитивного отношения к себе, людям, окружающему миру как фактор успешной социализации [1]. Он помогает в наиболее сензитивный период юности осмыслить, какую роль человек занимает в мире, а также понять свое место в мире, на основе самоанализа и современной компьютерной диагностики изучить свои индивидуальные особенности, способности и творческий потенциал, выявив проблемы, которые блокируют развитие личности и помочь юношам, «обдумывающим житье», четко определить свою позицию в мире свободы и ответственности.

Вся эта работа направлена на создание общешкольных программ психического здоровья, здоровой среды в школе. Программа предусматривает просветительскую работу среди всех школьных работников, школьников и родителей (лиц, их заменяющих), организацию психолого-педагогической поддержки учащихся разных возрастных категорий в воспитательно-образовательном процессе. А в период трудной жизненной ситуации привлекать заинтересованных государственных, муниципальных органов и общественных объединений для оказания помощи, защиты законных прав и интересов детей и молодежи.

В рамках психологической службы школьные педагоги-психологи на основе скринингового анализа или по запросу педагогов своевременно проводят диагностику определения суицидального риска у детей и подростков. Психологическая диагностика обучающихся направлена на определение степени выражен-



ности суицидальных намерений, необходимости комплексного сопровождения, стратегий психологической помощи. Соблюдение принципа единства диагностики и коррекции определяет их взаимосвязь, тем самым, отражая целостность процесса оказания помощи детям и подросткам с суицидальным риском, намерениями или совершенной попыткой суицида.

С выявленной группой риска с помощью прогрессивных технологий проводятся индивидуальные и групповые занятия, направленные на формирование ценностного отношения к жизни, умение регулировать свое поведение, навыков здорового образа жизни и развитие позитивного отношения к собственной личности.

В особо сложных случаях психолог направляет ребенка или молодого человека с родителями на консультацию к врачу психоневрологического диспансера, информирует администрацию школы и близких суициденту лиц по предотвращению самоубийства. В роли консультанта может выступить педагог-психолог, классный руководитель, педагог, социальный педагог, авторитет которого значим в глазах воспитанника, который сумеет отговорить его сделать неверный шаг.

Таким образом, нами на основе исследований ученых и многолетнего опыта работы сделаны некоторые ориентиры в плане определения путей и методов коррекционной работы с детьми с учетом их индивидуальной жизнедеятельности, индивидуальных особенностей характера и поведения. Мы полагаем, что совершенствование учебно-воспитательного процесса и своевременная психолого-педагогическая и медико-психологическая коррекция должны осуществляться на научной основе, реализуя не только деятельностный, но и аксиологический подход к организации работы с детьми, т. к. детский и подростковый периоды наиболее благоприятны для запуска рычагов, пусковых механизмов самоактуализации личности с четкими нравственными ориентирами как фактора профилактики суицидов и противоправных действий.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена совершенствованию учебно-воспитательного процесса как фактора профилактики суицидального поведения

детей и подростков. Так как совершенствование образовательного процесса может стать неотъемлемой частью системы поддержки, предлагая эмоциональную помощь и ресурсные мероприятия, направленные на развитие навыков саморегуляции и преодоления деструктивного поведения в детском и подростковом возрасте. В конечном итоге, создание обстановки, способствующей открытости, пониманию и уважению, может существенно снизить риск проявлений суицидального поведения.

Ключевые слова: суицид, профилактика суицидальных намерений, образовательная деятельность.

SUMMARY

The article is devoted to the improvement of the educational process as a factor in the prevention of suicidal behavior in children and adolescents. Since the improvement of the educational process can become an integral part of the support system, offering emotional assistance and resource activities aimed at developing self-regulation skills and overcoming destructive behavior in childhood and adolescence. Ultimately, creating an environment conducive to openness, understanding and respect can significantly reduce the risk of suicidal behavior.

Key words: suicide, prevention of suicidal intentions, educational activities.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллин А. Г., Абдуллина Д. Р., Пручкина Н. М. Теория и технология личностного роста: учеб. пособие. Магнитогорск: МаГУ, 2010. 163 с.
2. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии: учебник для студентов. М.: АСТ: Астрель, 2015. 384 с.
3. Власова Т. И. Экзистенциальная теория духовно-нравственного воспитания школьников в современных российских условиях // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 2 (66). С. 21–22.
4. Лопатинский Д. В. Проектирование сопряженного применения традиционных и цифровых инструментов и технологии в профессиональном образовании // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 2 (66). С. 55.



5. Любов Е. Б., Морев М. В., Фалалева О. И. Суициды: социо-экономическое бремя в России [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России. 2013. № 2 (19). URL: <http://medpsy.ru>.

6. Франкл В. Человек в поисках смысла: сб. М.: Прогресс, 1990. 366 с.

7. Carli V. Preventing Suicidality Through Online Tools: The Supreme Project // Understanding Suicide. Springer: Cham, 2016. P. 281–289.

8. Robinson J., et al. A Systematic Review of School Based Interventions Aimed at Preventing, Treating, and Responding to, Suicide-Related Behavior in Young People // Crisis Interv. Suicide Prev. 2013. Vol. 34 (3). P. 1–19.



Л. С. Самсоненко

УДК 159.9.072

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ ИГРОВОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ

Введение. Интерес к изучению личностных особенностей подростков в психолого-педагогических исследованиях сохраняется на протяжении многих лет. Понимание ведущих характеристик каждого следующего поколения позволяет прогнозировать направления будущего развития общества и государства. Достаточно известной теорией, описывающей особенности различных поколений, является теория Нейла Хоува и Уильяма Штрауса, в кото-

рой они описывают особенности и ценности людей, рожденных в определенный период. Согласно данной теории, современные подростки являются представителями поколения «альфа». Это поколение, представители которого рождены в информационном нестабильном мире в условиях быстрого развития цифровых технологий. Данное поколение еще формируется, и его ведущие особенности только начинают исследовать. При этом уже сейчас большинство исследователей признают влияние на развитие современных подростков сети Интернет и компьютерных игр (А. А. Волченкова, М. В. Баикина, П. Е. Григорьев, А. С. Гальченко, Л. В. Поскогинова, О. В. Полоскина, С. А. Меркулова др.).

Компьютерные игры разных видов и форматов стали одной из обязательных составляющих окружающего пространства современных детей и подростков. Увлеченность компьютерными играми прочно вошла в сферу их досуга и отдыха. Однако однозначных выводов о негативных или позитивных последствиях такой увлеченности пока сделать нельзя. Хотя исследователи пытаются установить преимущества и риски игр для психологического развития играющих, в целом пока можно говорить о противоречивости влияния компьютерных игр (Р. А. Кардашян, Л. И. Афанасьева, Н. А. Порогова, Р. В. Пронин, С. М. Сорокина). При этом личностные характеристики детей и подростков, активно включенных в игровое взаимодействие, изучаются недостаточно.

В связи с вышесказанным целью нашего исследования стало определение личностных особенностей подростков с разной степенью игровой компьютерной зависимости, а также выявление взаимосвязи между показателями игровой зависимости и личностных качеств у подростков.

Актуальность исследования обусловлена противоречиями между широким распространением и активным использованием подростками компьютерных игр и недостаточностью исследований, посвященных изучению особенностей личности подростков при склонности к зависимости от компьютерных игр; между



необходимостью реализации в психолого-педагогической практике работы по профилактике игровой компьютерной зависимости у подростков и дефицитом разработанных и апробированных программ предупреждения игровой компьютерной зависимости у подростков с учетом их личностных особенностей.

Изложение основного материала. Понятие компьютерной зависимости, или термин «геймер-аддикция» появились в психологической науке в конце 90-х годов прошлого века. В отечественных исследованиях игровая компьютерная зависимость рассматривается как «аутодеструктивный тип поведения, характеризующийся стремлением ухода от реальности путем достижения особого эмоционального состояния и посредством действий, направленных на определенный предмет» [1; с. 64] (О. М. Видова); как аддикция, как вид девиантного поведения, связанный с уходом от реальности через погружение в компьютерные игры и влияющий на развитие познавательных и личностных особенностей [5; 6] (А. В. Гришина, В. Н. Друзин).

Основу нашего исследования составил подход Е. Н. Волковой и А. В. Гришиной, которые игровую компьютерную зависимость определяют как форму нехимической зависимости, характеризующуюся «выходом на безграничные возможности виртуального мира» [2]. Кроме того, что данный подход можно назвать одним из наиболее теоретически обоснованным, в рамках него разработан диагностический инструментарий для изучения степени увлеченности подростков компьютерными играми.

Исследование проводилось на базе средних общеобразовательных школ Оренбурга с марта по июнь 2024 года. Участниками исследования стали 86 подростков в возрасте 13-14 лет, учащихся 7-8 классов, из которых 40 мальчиков и 46 девочек.

Работа проходила в несколько этапов. На первом этапе решалась задача определения степени игровой зависимости у подростков. Для этого была использована методика «Тест-опросник степени увлеченности подростков компьютерными играми» А. В. Гришиной. На ос-

новании результатов данной методики были получены следующие результаты:

– в группу подростков с естественным уровнем увлеченности компьютерными играми вошли 39 % обучающихся. Можно сказать, что такие подростки управляют собственной игровой активностью, кроме увлечения компьютерными играми имеют различные хобби, успешны в реальном взаимодействии со сверстниками;

– 36 % выборки показали средний уровень увлеченности компьютерными играми. Как правило, устойчивый интерес здесь вызывают лишь отдельные виды игр. Для подростков этой группы игра занимает важное место в жизни, является весьма привлекательным способом проведения свободного времени, при этом самоконтроль в игре сохраняется. Средние результаты могут быть связаны с привлекательностью самих игр, их сюжетного наполнения, графической реализации и пр. Однако успешность в различных видах деятельности, в общении, а также родительские ограничения позволяют сохранить самоконтроль;

– у 25 % подростков была выявлена выраженная зависимость от компьютерных игр. Такие результаты означают, что подростки проводят за играми все свободное время, постоянно думают о собственных результатах в игре, стремятся их улучшить. Самоконтроль в игре отсутствует и подросток не может в любой момент остановиться и заняться чем-либо другим. Общение в игре с виртуальными персонажами является наиболее предпочтительным, реальное общение при этом находится на втором плане и не вызывает такого интереса. Выраженная зависимость от компьютерных игр может быть связана с большим количеством различных факторов. Так, она может объясняться наличием негативных тенденций в общении со сверстниками, непринятием подростка значимой группой. Также причиной может служить неуспешность в каких-либо значимых видах деятельности (учебной, спортивной, досуговой и пр.). В этих случаях игра выступает средством компенсации, позволяя подростку достигать каких-либо успехов, результатов, пусть и в виртуальном пространстве, но чувство-



вать себя более уверенным. Помимо этого, причины выраженной игровой компьютерной зависимости можно объяснять и отсутствием, недостаточностью родительского контроля. Самоконтроль в подростковом возрасте еще не является достаточно сформированным и нередко только вмешательство взрослых может помочь предотвратить или преодолеть зависимость от компьютерных игр.

Второй этап был направлен на сравнительный анализ результатов изучения особенностей личности у подростков в группах с разной степенью игровой зависимости.

Под особенностями личности мы рассматривали устойчивую систему исходных черт, различные сочетания которых образуют индивидуальное своеобразие человека (по Р. Кеттелу). Исходя из данного понимания, особенности личности подростков изучались нами с помощью многофакторного личностного теста-опросника Р. Кеттелла для подростков 14PF. Для математического подтверждения полученных результатов использовался непараметрический U-критерий различий Манна-Уитни.

Были получены следующие результаты:

– в группе подростков с естественной степенью увлеченности компьютерными играми отмечаются в качестве более выраженных такие личностные особенности, как общительность, социальная смелость, подозрительность (в сравнении с другими группами, достоверно при $p \leq 0,01$ и $p \leq 0,05$), мягкость, эмпатия (в сравнении с группой со средним уровнем зависимости от компьютерных игр достоверно при $p \leq 0,05$), нетерпеливость, независимость, уверенность в себе, жизнерадостность, импульсивность, оптимистичность, неконформность, спокойствие (в сравнении с группой с выраженной игровой компьютерной зависимостью достоверно при $p \leq 0,01$ и $p \leq 0,05$).

Это означает, что подростки с естественной степенью увлеченности компьютерными играми отличаются высокой контактностью, открытостью, готовностью к взаимодействию. Такие подростки опираются на собственное мнение, характеризуются уверенностью, спокойствием, отсутствием выраженных тревожных состояний;

– в группе подростков со средним уровнем зависимости от компьютерных игр в качестве наиболее выраженных отмечаются такие личностные особенности, как уверенность в себе, жизнерадостность, социальная смелость, оптимистичность, неконформность, спокойствие, расслабленность (в сравнении с группой с выраженной игровой компьютерной зависимостью, достоверно при $p \leq 0,01$ и $p \leq 0,05$). Это означает, что при средней зависимости от компьютерных игр подростки сохраняют «контакт с реальностью», уверенно чувствуют себя в различных ситуациях деятельности и общения. Такие результаты могут объясняться ограничениями (искусственными – со стороны взрослых, или самостоятельными) времени игры, что позволяет подросткам нормально развиваться и не считать игровые успехи самоцелью, отдавать предпочтение реальной жизни.

– в группе подростков с выраженной игровой компьютерной зависимостью отмечаются в качестве наиболее выраженных такие личностные особенности, как закрытость, сдержанность, застенчивость, неуверенность в собственных возможностях, беспокойство, конформность, напряженность, фрустрированность (в сравнении с другими группами, достоверно при $p \leq 0,01$ и $p \leq 0,05$). Это означает, что подростки данной группы могут вполне уверенно и спокойно чувствовать себя в процессе игры, однако реальная деятельность и общение вызывают существенный дискомфорт. Такие результаты могут объясняться самой зависимостью, при которой игра и игровые достижения становятся самоцелью, а периоды отвлечения от игры вызывают рост тревожности, напряженности. При этом связь с реальностью, потребность в общении минимизируются, заменяясь игрой.

На третьем этапе исследования с целью определения взаимосвязи между показателями степени игровой компьютерной зависимости и личностными особенностями проводился корреляционный анализ с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. В таблице 1 представлены только статистически значимые результаты.



Результаты корреляционного анализа между показателями степени игровой зависимости и личностными особенностями

Игровая компьютерная зависимость	Факторы (личностные особенности)								
	Значение r_s	A (общительность)	D (реактивность)	E (уверенность в себе)	F (жизнерадостность)	H (смелость)	O (тревожность)	Q2 (конформность)	Q4 (напряженность)
		-0,537	-0,494	-0,515	-0,490	-0,575	0,541	0,545	0,520

уровень статистической значимости при $p < 0,01$

Из таблицы видно, что прямая положительная связь выявлена между показателями игровой зависимости и тревожностью, конформностью и напряженностью. Такой результат позволяет сделать вывод, что данные личностные качества свидетельствуют о высоком уровне развития игровой зависимости.

Обратная отрицательная связь между игровой зависимостью и общительностью, реактивностью, уверенностью в себе, жизнерадостностью, смелостью позволяет предположить, что совокупность данных личностных качеств может выступать основанием для профилактики и преодоления игровой зависимости в подростковом возрасте.

Взаимосвязи с такими личностными особенностями, как характер мышления (фактор В), эмоциональная устойчивость (фактор С), постоянство (фактор G), твердость (фактор D), доверчивость (фактор L), самоконтроль (фактор Q3), не было выявлено.

Анализ взаимосвязей между показателями игровой зависимости и особенностями личности позволяет предположить, что при организации целенаправленного сопровождения развития определенных личностных качеств у подростков можно предупредить проявления деструктивного уровня игровой компьютерной зависимости.

Выводы. Таким образом, опираясь на результаты исследования, можно описать примерные портреты подростков с разной степенью игровой компьютерной зависимости:

– подростки, имеющие выраженную игровую компьютерную зависимость, характеризуются замкнутостью, сдержанностью, застенчивостью, неуверенностью в себе и своих силах, тревожностью, конформностью, напряженностью, фрустрированностью;

– подростки со средним уровнем зависимости от компьютерных игр отличаются уверенностью в себе, жизнерадостностью, социальной смелостью, оптимистичностью, неконформностью, спокойствием, расслабленностью;

– подростки с естественным уровнем увлеченности компьютерными играми обладают общительностью, социальной смелостью, эгоцентричностью, нетерпеливостью, независимостью, уверенностью в себе, жизнерадостностью, оптимистичностью, неконформностью, спокойствием.

Наше исследование показало, что существует прямая положительная корреляция между показателями игровой зависимости и тревожностью, конформностью и напряженностью; обратная отрицательная связь с общительностью, реактивностью, уверенностью в себе, жизнерадостностью, смелостью; отсутствует взаимосвязь с характером мышления, эмоциональной устойчивостью, постоянством, твердостью, доверчивостью, самоконтролем.

Новизна и значимость результатов исследования заключается том, что изучены личностные особенности подростков с разной степенью игровой компьютерной зависимости, определены взаимосвязи игровой зависимости



и характеристик личности, что дополняет эмпирические данные по этой проблеме и может составить основу для разработки развивающих и профилактических программ для обучающихся подросткового возраста.

АННОТАЦИЯ

В статье актуализируется проблема исследования личностных особенностей современных подростков с разной степенью игровой компьютерной зависимости. Рассматриваются подходы к содержанию понятия «игровая зависимость». Представлены результаты эмпирического исследования личностных характеристик у подростков с разной степенью игровой зависимости. Выявлена взаимосвязь между показателями игровой зависимости и такими личностными качествами, как тревожность, конформность, напряженность, общительность, реактивность, уверенность в себе, жизнелюбие, смелость.

Ключевые слова: игровая зависимость, компьютерные игры, личностные особенности, подростковый возраст, профилактика игровой зависимости.

SUMMARY

The article actualises the problem of research into the personal characteristics of modern teenagers with different degrees of computer game addiction. The approaches to the content of the concept of «game addiction» are considered. The results of the empirical study of personality characteristics of teenagers with different degrees of game addiction are presented. The correlation between the indicators of game addiction and such personal qualities as anxiety, conformity, tension, sociability, reactivity, self-confidence, cheerfulness, courage is revealed.

Key words: game addiction, computer games, personality traits, adolescence, prevention of game addiction.

ЛИТЕРАТУРА

1. Видова О. М. Психологическое измерение компьютерной игровой зависимости // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2016. Т. 15. № 1 (134). С. 58–66.
2. Волкова Е. Н., Гришина А. В. Оценка распространенности игровой компьютерной

зависимости у младших подростков [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2014. № 3. URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/492>.

3. Волченкова А. А., Баикина М. В. Специфика социализации подростков и юношей в цифровую эпоху // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2024. № 1 (49). С. 147–157.

4. Григорьев П. Е., Гальченко А. С., Поскотинова Л. В. Различия в структуре интернет-зависимости у девушек и юношей – обучающихся старших классов общеобразовательных школ // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 1 (65). С. 123–127.

5. Гришина А. В. Психологические факторы возникновения и преодоления игровой компьютерной зависимости в младшем подростковом возрасте: автореф. дисс. ... канд. психол. наук [Электронный ресурс]. Нижний Новгород: НГПУ, 2011. 26 с. URL: <http://www.dslib.net/psixologia-vozrasta/psihologicheskie-factory-vozniknovenija-i-preodolenija-igrovoj-kompjuternoj.html>.

6. Друзин В. Н. Педагогическая профилактика игровой компьютерной зависимости: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Ярославль: ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», 2011. 24 с.

7. Кардашян Р. А. Компьютерная игровая зависимость у учащихся общеобразовательных учреждений: распространенность, способствующие и предрасполагающие факторы, диагностика, клиника, терапия, профилактика. М.: Издательство РУДН, 2018. 286 с.

8. Полоскина О. В., Меркулова С. А. Роль интернета в формировании деструктивного поведения современных подростков // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 4 (64). С. 23–28.

9. Порогова Н. А., Афанасьева Л. И. Влияние компьютерных игр на психологическое развитие учащихся // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-3. С. 217–226.

10. Пронин Р. В., Сорокина С. М. Компьютерные игры: положительные и отрицательные аспекты // Вестник науки и творчества. 2020. № 2 (50). С. 32–34.



П. В. Лупуляк

УДК 159.99

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ВЗГЛЯД НА ОПЫТ МИГРАЦИИ

Введение. История человечества неразрывно связана с феноменом миграции. Однако ускоряющийся ритм жизни, процессы интеграции, геополитические изменения сегодняшнего дня влекут за собой перемещения людских масс в беспрецедентных масштабах.

Столь глобальное явление затрагивает практически все социальные сферы в странах исхода и назначения, что делает миграцию актуальным предметом изучения для самых разных научных дисциплин. Значительный вклад в исследование различных аспектов миграции вносит психология, в поле зрения которой находятся особенности личности мигранта, кросскультурное взаимодействие и этнопсихология, проблематика уязвимых групп и пр. В своих исследованиях ученые-психологи опираются на различные теоретические подходы, среди которых стоит особо выделить психоаналитическую традицию (С. Ахтар, Х. Ачотеги, В. Волкан, Л. и Р. Гринберг, Р. Эйнсли, А. Мехлер и др.), социокультурное (Г. У. Солдатова) и кросскультурное направления (Н. М. Лебедева, Т. Г. Стефаненко, Г. Триандис), межкультурный подход и этнотерапию (Н. Пезешкиан, Т. Л. Смолина) и др. Значительное распространение получило применение комплексных методов, сочетающих элементы разных направлений: социально-психологического, кросскультурного и общепсихологического; гуманистического, когнитивно-мотивационного и системного подходов. Наиболее распространенные линии работы психологов с мигрантами – проблемы адаптации, аккультурации и интеграции, преодоление «культурного шока», ностальгия, психическое здоровье мигрантов на фоне острого или хронического стресса и пр.

Несмотря на активное развитие психологических исследований в сфере миграции, су-

ществует «слепое пятно», практически никогда не попадающее в поле зрения специалистов. Речь идет об экзистенциальной парадигме, затрагивающей «первичные проблемы человеческого существования», основные данности бытия, обобщенно выделяемые представителями экзистенциального направления психологии (Дж. Бьюдженталем, А. Лэнгле, В. Франклом, Р. Мэйем, И. Яломом и др.) как конечности существования, свободы (и связанной с ней ответственности), одиночества и поиска смысла. Казалось бы, что общего у трудового мигранта, живущего в перенаселенной квартире и откладывающего каждый заработанный рубль на свадьбу дочери, с «философскими» вопросами о смысле бытия? Однако анализ литературы и результаты проведенных нами исследований показывают, что глубинные вопросы не просто присутствуют, а составляют фундамент миграционного проекта, причем на всех его этапах.

Целью статьи является выявление теоретических оснований для применения экзистенциального подхода при изучении миграционной проблематики. Данная разработка позволяет дополнить и значительно расширить инструментарий психолога при работе с мигрантами.

Теоретические предпосылки применения экзистенциального подхода. Любая миграция начинается с принятия решения о смене страны проживания. Именно на этом «нулевом» рубеже закладываются первые экзистенциальные векторы, которые в дальнейшем во многом определяют судьбу миграционного проекта. Главными экзистенциальными понятиями этого периода являются выбор и направленность мотивации.

Концепция выбора считается ключевой в экзистенциальной психологии, ведь именно через выбор человек реализует свое развитие, творит самого себя в разрешении жизненных ситуаций той иной степени сложности [2, с. 4]. В контексте мотивации выбор заранее осложняется тем, что в подавляющем большинстве случаев представление о миграционной реальности заменяется лишь набором определенных ожиданий, часто не имеющих никакой связи



с действительностью. Поэтому эмиграция – это экзистенциальный выбор с высокой долей неопределенности, по степени значимости разделяющий жизнь на «до» и «после». То, каким образом раскроется в другой стране эта неопределенность, во многом зависит от исходной мотивации мигранта. Несмотря на разнообразие причин, побуждающих людей переезжать в другую страну, мы условно выделяем два глобальных мотивационных направления: «уход от» проблемной ситуации на родине как способ прекратить сложную или неприемлемую жизненную ситуацию; и «стремление к» новому опыту, исследованию мира, раскрытию личностного потенциала. Данное разделение совпадает с традиционно выделяемым гуманистической и экзистенциальной психологией выбором между развитием (стремлением к новому, неизвестному и потому сопряженному с тревогой) и безопасностью (проявляемой в стабильности, привычном образе действий). Сальваторе Мадди оценивает данные категории выбора как «выбор в пользу прошлого» (закрепляет привычные для человека формы взаимодействия с миром, делает их более ригидными, препятствует изменениям) или «выбор в пользу будущего» (направляет к развитию, самообновлению, что требует жизненной отваги, мужества перемен) [2, с. 420]. Особо следует отметить группу мигрантов, переезжающих в другие страны без какой-либо четкой мотивации. Н. С. Хрусталева объясняет обоснование переезда: «все поехали – и мы тоже поехали» общей зараженностью российского общества конца 90-х XX в. эмиграционными настроениями [8]. Однако, с позиций экзистенциального подхода, речь идет о непонимании индивидом своих истинных потребностей, отсутствия контакта с самим собой. По мнению А. Маслоу, мы обладаем естеством «за которым стоит неопределенная структура подобных инстинктам склонностей и способностей, но познать ее в себе – великое и трудное достижение. Быть естественными и спонтанными, знать, что мы собой представляем и чего на самом деле хотим, – это высшее достижение, которое требует многих лет мужества и упорного труда» [6, с. 202].

Следующим важным этапом миграции является переезд или стадия первичной адаптации, которая может длиться от полугода до двух лет. Важной экзистенциальной подоплекой этого этапа является контакт с собой и открытость миру. Известно, что любая миграция, независимо от мотивации и обстоятельств переезда, обязательно предполагает преодоление «нормативного» миграционного кризиса утраты (семьи и друзей, родного языка, культуры и традиций своей страны, привычных ландшафта и природы, социального статуса, связи с этнической группой и пр.). Однако на этом этапе перед мигрантом стоит задача – справляясь с внутренним состоянием кризиса, параллельно активно осваивать новую среду. От чего зависит, будет ли взаимодействие с новым миром конфронтацией или интеграцией? Не отрицая значимости влияния среды, особо подчеркнем ту роль, которую играет «привезенный» из страны исхода мотивационный вектор. Результаты проведенного автором исследования отобразили наличие негативного самоощущения в новой стране, высокий уровень ностальгии при низком уровне адаптации и «фаталистическое» отношение к жизни у мигрантов, мотивацией отъезда которых стал «уход от» проблемной ситуации или стремление своим отъездом помочь близким. Те переселенцы, которые уехали за рубеж в стремлении получить новый опыт, добиться карьерных успехов, посмотреть мир, продемонстрировали высокие уровни адаптации, позитивного самовосприятия, жизнестойкости и удовлетворенности жизнью [4, с. 137].

Особую актуальность в этот период приобретает концепция трансцендентности, которая применительно к миграции может означать «создание нового себя» через взаимодействие с принципиально новым контекстом; при этом, чем более насыщенно и разносторонне происходит это взаимодействие, тем больший объем «материала» о новой идентичности поступает в сознание. Важно отметить, что интенсивность «погружения» в новую среду определяется самим мигрантом, его интересом к окружающим культуре, социуму, природе.



Помимо «нормативного» кризиса, миграция, обладая атрибутами экстремальной ситуации, проявляет и активизирует у человека экзистенциальные проблемы, разные на каждом этапе миграции. Понимание своих истинных потребностей особенно важно, когда мигрант принимает решение о возвращении на родину или пожизненности миграции.

На этом же этапе происходит нивелирование так называемых уязвимостей – багажа в виде негативного или травматичного опыта, полученного переселенцем до миграции (спектр уязвимостей широко варьируется у разных авторов: от травм раннего детства и стрессогенных событий, непосредственно предшествовавших миграции, до принадлежности к тем или иным возрастным группам на момент миграции). Сглаживание влияния уязвимостей на психологическое благополучие мигранта на этом этапе происходит за счет воздействия дополнительных факторов, а именно – мотивации продолжения миграции. При этом важным экзистенциальным понятием в контексте уязвимостей является жизнестойкость – процесс позитивной адаптации и/или восстановления после травмы или неблагоприятных воздействий, за счет взаимодействия множества систем и обеспечения ресурсов, необходимых для состояния устойчивости. Причем эффективность этого мультисистемного взаимодействия подтверждается результатами ряда кросс-культурных исследований, выявивших более высокий уровень жизнестойкости у мигрантов по сравнению с коренным населением [10, с. 2].

По мнению экзистенциального психолога Ролло Мэя, интерпретируя проблемы как что-то, от чего следует как можно быстрее избавиться, мы упускаем из вида, что проблемы – это внешние сигналы неиспользованных внутренних возможностей, они представляют естественную составляющую в жизни, являясь основами творческого начала человека [7, с. 28]. Раскрывая свое утверждение, Р. Мэй отмечает, что существует масса примеров, когда индивид использовал неблагоприятную окружающую среду как трамплин для достижения необычайно высокой личностной адапта-

ции. Неблагоприятные внешние обстоятельства увеличивают возможность возникновения неврозов, но индивид может использовать их как потенциал для более творческого приспособления к жизни [7, с. 26].

На этапе вторичной адаптации, который длится до 5–7 лет, перед мигрантом стоят задачи закрепления в новой стране, организации собственной среды проживания, интеграции в новый социум. В экзистенциальном плане это этап активной работы над достижением поставленных целей, «взбивание сливок в масло» и поиска ответа на вопрос: «Где мое место в новой стране?». Сложности обустройства отступают на второй план, и через возможности для выбора раскрывается пространство экзистенциальной свободы. В этот период происходит поиск собственного пути в соответствии с ценностно-смысловыми ориентациями. Именно на этом отрезке миграционного проекта возникают дилеммы, раскрывающие всю многозначность и болезненность силы выбора: между самореализацией и обязательствами перед другими людьми; реалиями новой страны и традиционным укладом родины, «старой» семьей и новыми отношениями. Важным компонентом этого этапа является локус контроля как индикатор готовности взять на себя ответственность за свою жизнь и сопутствующее этой готовности чувство вины. О чувстве вины у мигрантов говорят многие отечественные и зарубежные исследователи: «чувство вины мигранты, как правило, начинают остро ощущать в четвертой (депрессивной) фазе, когда они оказываются психологически наиболее уязвимыми и переживают тяжелый экзистенциальный кризис» [9, с. 345]. Многие мигранты переживают вину перед близкими, «вину бросившего» или «вину выжившего», особенно те, кто оставил на родине детей или родителей [9, с. 344]. Однако экзистенциальный подход выделяет еще один аспект вины – это вина человека перед самим собой за не полностью реализованные возможности, отвергнутые альтернативы, «непрожитую жизнь». Эта онтологическая вина, «корни которой находятся в экзистенциальной структуре» [1, с. 84].



На этом этапе постепенно актуализируется поиск ответа на вопрос: «Кто я?» в процессе «пересборки» новой идентичности. Часто происходит трансформация исходной мотивации миграции. Решаются следующие экзистенциальные задачи: развитие собственного потенциала, движение в сторону самореализации; определение своего места в системе взаимоотношений с другими – особую значимость приобретает тема одиночества ввиду того, что связи с расширенной семьей и близким кругом могут претерпевать значительные изменения; в этот же период организуются переезды детей и близких, с которыми было запланировано воссоединение, при этом может происходить и формирование новых отношений. Решение этих и других экзистенциальных проблем также во многом опосредовано мотивационными векторами мигранта.

Обобщая вышесказанное, отметим, что этот этап проходит в попытках формирования собственного «мужества быть», что выражается в фокусировке на своих потребностях и их синхронизации с осуществляемой мигрантом деятельностью и его образом жизни в целом.

Следующий этап называют периодом стабилизации или интеграции, и, по мнению некоторых исследователей, начиная с момента завершения адаптации, он может длиться всю жизнь [9, с. 330–331]. Несмотря на название, во внутреннем плане о стабилизации речи не идет, напротив – продолжают и усиливаются процессы поиска смысловых опор и перспектив. На этом этапе перед человеком все отчетливей встает вопрос: «Что дальше?». Специалисты по миграции говорят о так называемых пост-адаптационных депрессиях [11, с. 96], носящих выраженный экзистенциальный характер. На первый план выходит смысловая составляющая: активность предыдущего периода движения к целям сменяется их достижением с последующим поиском новых целей и ориентиров. В этот период становится практически неизбежной работа по осмыслению и интериоризации накопленного массива изменений во внешнем и внутреннем планах, а также принятие собственной новой идентичности. По мнению Н. В. Гришиной, «неспособность к

принятию изменений порождает попытки «остановить время», «настоять на неизменности», апелляции к прошлому опыту» приводит к деструктивным формам отношений, зависимости, использованию отношений с людьми в качестве опор для поддержания неизменности, привычности, определенности контекста, разделенности ответственности» [2, с. 260]. В терминах миграции это означает регресс, отсутствие адаптации, идеализацию прошлого, ностальгию.

Этот период стратегического планирования объединяет домиграционный и миграционный опыт в единое целое, создает основу для активной внутренней работы – прокладывания перспективы в будущее.

Обобщенно этот этап можно назвать приближением к смыслу. Экзистенциальные задачи здесь часто переплетаются с «нормативными» задачами зрелости, «философскими» вопросами второй половины жизни. И варианты решения этих глубинных задач задают направление для выстраивания дальнейшего жизненного пути. Огромное значение приобретает образ будущего как ориентира для организации настоящего. При этом инструментальная функция образа будущего состоит именно в рефлексии смыслов [3, с. 22]. На этом этапе мигрант снова переосмысливает вопрос о пожизненности миграционного проекта или потенциальном возвращении на родину. Нередко ориентиром для принятия решения о невозвратности или возвращении на родину, особенно в пожилом возрасте, является вполне осознанная подготовка к смерти, разработка планов по организации оставшегося времени и обустройству жизненного пространства. Выполненная «обязательная программа» свершений сменяется постепенным настроением на отдых и жизнь «в удовольствие». В экзистенциальном плане это период синхронизации с новыми смыслами, поиск новой ценностной наполненности. Визуализация образа будущего напрямую связана с мотивацией продолжения миграции. Проведенные автором исследования отображают, что при разных типах самообъяснения мотивов продолжения миграции образ будущего, перспективы целеполагания и ожидаемая продолжительность миграции значительно различаются [5, с. 95].



Выводы. Экзистенциальная составляющая миграционного процесса настолько глубинна, что часто остается незамеченной для внимания исследователя. Возможно, этим объясняется практически полное отсутствие разработок миграционной проблематики с позиций экзистенциального подхода. Однако все без исключения стадии миграционного процесса базируются на экзистенциальной основе, и в разные периоды мигрант сталкивается с решением таких экзистенциальных задач, как проблемы выбора и мотивации, одиночества и жизни в мире людей, самореализации и ответственности, конечности жизни и поиска смысла. Применение экзистенциального подхода значительно расширяет инструментарий психолога при работе с миграционной проблематикой и, безусловно, требует дальнейших исследований.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме применения экзистенциального подхода при работе психологов с миграционной проблематикой. Подробно описываются экзистенциальные задачи каждого этапа миграционного проекта. Исследованы проблемы выбора, мотивации, вины, конечности жизни, самореализации и поиска смысла в контексте миграции. Обосновывается мысль о том, что экзистенциальная составляющая является неотъемлемой частью жизни мигранта и требует к себе пристального внимания исследователей ввиду своей фундаментальности и универсальности.

Ключевые слова: мотивация миграции, психология миграции, экзистенциальные проблемы мигрантов.

SUMMARY

The article is devoted to the problem of using the existential approach in migration issues. The existential tasks of each stage of the migration project are described in detail. The problems of choice, motivation, guilt, the finitude of life, self-realization and the search for meaning are explored. The idea is substantiated that the existential component is an integral part of the life of a migrant and requires close attention of the researcher due to its fundamentality and universality.

Key words: psychology of migration, motivation of migration, existential problems of migrants.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гришина Н. В. Введение в экзистенциальную психологию: учеб. пособие. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2015. 120 с.
2. Гришина Н. В. Экзистенциальная психология. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2018. 494 с.
3. Лескова Л. А. Образ будущего как глубинный фактор формирования системы образования // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 1 (61). С. 22–30.
4. Лупуляк П. В., Гришина Н. В. Факторы негативного самоощущения мигранта в новой стране // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. 2020. № 2. С. 128–141.
5. Лупуляк П. В. Образ будущего у мигрантов с различной мотивацией продолжения миграции // Новые психологические исследования. 2024. № 1. С. 79–98.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2018. 400 с.
7. Мэй Р. Свобода и судьба. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016. 287 с.
8. Хрусталева Н. С. Адаптация выходцев из бывшего СССР. Взгляд психолога. Психологический анализ представителей четвертой волны [Электронный ресурс] // Русский Архипелаг. 1999. URL: https://archipelag.ru/ru_mir/volni/4volna/adaptation/ (дата обращения: 17.05.2024).
9. Психология кризисных и экстремальных ситуаций: психическая травматизация и ее последствия / под ред. Н. С. Хрусталевой. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2014. 371 с.
10. Gatt J. M., Alexander R., Emond A., Foster K., Hadfield K., Mason-Jones A., Reid S., Theron L., Ungar M., Woules T. A. & Wu Q. Trauma, Resilience, and Mental Health in Migrant and Non-Migrant Youth: An International Cross-Sectional Study Across Six Countries // Front Psychiatry. 2020. (10) 997.
11. Grinberg L., Grinberg R. Migración y exilio. Estudio psicoanalítico. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva, 1996.



ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ



А. В. Савченков

УДК 378.2

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Введение. Педагогическое сопровождение является сравнительно новым направлением в педагогике, которое получило активное развитие во второй половине XX века. Под данным понятием понимается широкий спектр педагогических действий, направленных на создание оптимальных условий для личностного, интеллектуального и творческого развития каждого обучающегося. Под педагогическим сопровождением можно понимать комплексную систему психолого-педагогической деятельности, направленную на создание индивидуально ориентированных условий для успешного обучения, личностного развития и самореализации каждого обучающегося. В основе педагогического сопровождения лежит идея поддержки, которая предполагает не директивное управление обучающимися, а создание благоприятной среды, в которой они могут самостоятельно делать выбор, преодолевать трудности и достигать своих целей. Педагогическое сопровождение осуществляется на всех этапах образовательного процесса: от поступления в образовательное учреждение до его окончания.

Истоки педагогического сопровождения находят свое отражение в таких научных направлениях и подходах, как гуманистическая, развивающая и социальная педагогика. На сегодняшний день можно выделить четыре этапа развития педагогического сопровождения:

– конец XIX – начало XX века в рамках гуманистической педагогики (А. С. Макаренко, Ж.-Ж. Руссо, Дж. Дьюи, и др.);



– 1980-е годы – идеи педагогического сопровождения стали активно пропагандировать и внедрять в практическую работу школы. Была разработана концептуальная основа педагогического сопровождения как не директивного управления, условий, в которых обучающийся может самостоятельно развиваться, делать выбор, преодолевать трудности и достигать своих целей (Ш. А. Амонашвили, С. Н. Лысенко, И. П. Волков, Е. Н. Ильин В. Ф. Шаталов);

– в 1990-х годах педагогическое сопровождение получило статус самостоятельного педагогического направления, для которого были созданы фундаментальные основы и методология. Ученые разрабатывали новые модели и подходы к оказанию педагогической поддержки обучающихся (Г. Бардиер, С. И. Бочкарева, А. Г. Маклаков, Т. А. Михайлова, И. Ромазан, В. Н. Скворцов, В. А. Слостеннин, Т. Черединова, Ю. В. Слюсарев);

– 2000-е годы – по настоящее время: теория и практика педагогического сопровождения развивается и совершенствуется: расширение методик и технологий, использование педагогического сопровождения в различных образовательных учреждениях и индивидуализация педагогического сопровождения с учетом особенностей каждого обучающегося.

Среди наиболее актуальных современных исследований в области педагогического сопровождения можно обозначить:

– исследования по теме педагогического сопровождения как сфере деятельности педагога, направленной на решение конкретных проблем чаще всего через приобщение сопровождаемого к социально-культурным и нравственным ценностям, на которые он опирается в процессе самореализации (Е. А. Александрова, В. А. Лазарев, Б. И. Сарсенбаева, Г. И. Симонова и др.);

– научные труды по теме тьюторского сопровождения, отражающие методы и формы работы тьюторов с обучающимися (Е. А. Андреева, А. Н. Выршиков, Н. В. Пилипчевская, Н. И. Городецкая, И. В. Карпенкова, Т. М. Ковалева Л. Н. Олефир, Н. В. Пилипчевская и др.);

– работы в области инклюзивного образования, которые изучают особенности педагогического сопровождения детей с ОВЗ (М.А. Дьячкова, Н. В. Шрамко и др.);

– исследования по теме использования информационно-коммуникативных технологий в педагогическом сопровождении (М. Б. Лебедева, В. И. Канаев, В. А. Прохорова и др.);

– труды по теме эффективности различных методов педагогического сопровождения (Г. В. Безюлева, М. Г. Дмитриев, Н. В. Егорова, М. В. Ермолаева, Л. А. Новоселова, И. О. Карелина, Н. Л. Коновалова, В. П. Ларина и др.).

Целью данной статьи является исследование и анализ процессов педагогического сопровождения будущих учителей начальных классов в контексте формирования их профессиональной готовности.

Изложение основного материала статьи.

В настоящее время педагогическое сопровождение является одним из принципов современной педагогики, целью которого выступает создание условий для максимального раскрытия индивидуальных особенностей каждого обучающегося и его личностного и динамического развития.

Таким образом, под педагогическим сопровождением можно понимать «комплексную систему психолого-педагогической деятельности, направленную на создание индивидуально-ориентированных условий для успешного освоения профессиональной деятельности, личностного развития и самореализации каждого обучающегося, позволяющую повысить эффективность и достичь положительных результатов в личностном и профессиональном развитии будущих специалистов» [5].

Одним из условий организации такой работы является педагогическое сопровождение процесса формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов. Очевидно, что управление такой системой требует разработки специальной программы, а также внедрения индивидуальных программ [1].



Основными целями педагогического сопровождения процесса формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов являются:

- создание благоприятного психологического климата в образовательной среде вуза;
- выявление и преодоление индивидуальных трудностей и проблем обучающихся;
- оказание своевременной помощи в решении образовательных и жизненных задач;
- содействие в саморазвитии и самовоспитании;
- содействие в определении жизненных целей и ценностей обучающихся;
- развитие способностей и творчества у обучающихся;
- содействие в приобретении навыков самосовершенствования и саморазвития;
- профилактика ассоциального поведения.

Педагогическое сопровождение процесса формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов охватывает все этапы обучения и воспитания, от поступления в образовательное учреждение до его окончания.

Субъектами педагогического сопровождения процесса формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов являются обучающиеся, нуждающиеся в сопровождении; педагоги, психологи, социальные педагоги, тьюторы; родители обучающихся и др.

Механизм педагогического сопровождения процесса формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов осуществляется через комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленных на развитие необходимых знаний, умений и качеств [3]. Этот механизм включает в себя систему теоретического обучения (изучение педагогической теории и психологии развития детей; овладение методиками преподавания различных предметов начальной школы; знакомство с нормативно-правовыми документами в сфере образования; практическую подготовку (прохождение педагогической практики в начальной школе под руководством опытных педагогов; участие в разработке и проведении уроков, вне-

классных мероприятий; анализ собственной деятельности и получение обратной связи от преподавателей и ведущих специалистов); индивидуальное сопровождение (консультации с кураторами и методистами по вопросам профессионального роста; психологическая поддержка и помощь в преодолении трудностей); создание условий для саморазвития (доступ к современным образовательным ресурсам и технологиям; возможность участия в научно-практических конференциях, семинарах; поощрение самостоятельного поиска новых знаний и инновационных подходов).

Важным аспектом механизма является тесная связь теории и практики, при которой обучающиеся должны иметь возможность применять полученные знания и уметь анализировать свой опыт, а также интеграция психолого-педагогических дисциплин в учебный процесс, таких как педагогическая психология, логопедия, конфликтология, риторика и др.

Педагогическое сопровождение процесса формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов осуществляется через различные формы и методы работы:

- лекции и семинары: позволяют передать теоретические знания об основах педагогики, психологии развития детей, методиках преподавания. Обучающиеся изучают основы педагогики и психологии развития детей младшего школьного возраста, знакомятся с современными образовательными технологиями и методиками преподавания, развивают навыки планирования, организации и проведения уроков, учатся работать с родителями и коллегами, учатся анализировать свой педагогический опыт и получать обратную связь;

- практические занятия: дают возможность отработать полученные знания на практике, провести уроки, организовать внеклассную работу. Позволяют обучающимся принимать участие в моделировании реальных ситуаций из педагогической практики, учиться справляться с вызовами и принимать решения в сложных ситуациях; анализировать, критически оценивать свои действия на уроке, выявлять сильные и слабые стороны, разрабатывать и реали-



зовывать собственные педагогические проекты, проявлять креативность, инициативу и ответственность, а также работать в группах;

– педагогическая практика: позволяет обучающимся погрузиться в реальную школьную среду, наблюдать за работой опытных учителей, самостоятельно провести урок под руководством наставника. Программа практики должна быть ориентирована на формирование необходимых профессиональных компетенций и включать в себя разнообразные виды деятельности (наблюдение, ассистирование, самостоятельное ведение уроков);

– проектная деятельность: развивает креативность и умение работать в команде, изучение дополнительной литературы способствует к саморазвитию и профессиональному совершенствованию [2; 4]. Формирует у обучающихся умение ставить цели, планировать, организовывать и оценивать свою работу; предоставляет возможность использовать различные ресурсы и материалы и обеспечивают условия для рефлексии и анализа результатов деятельности;

– рефлексия: анализ собственной педагогической деятельности, выявление сильных и слабых сторон. Рефлексия позволяет будущим учителям анализировать свои действия, мысли и чувства во время педагогической практики. Это побуждает к анализу теоретических знаний и их применению на практике. Будущие учителя учатся оценивать различные подходы к обучению, выявлять свои собственные убеждения и ценности, и принимать обоснованные решения. Регулярная рефлексия помогает будущим учителям осознать свой профессиональный рост и увидеть прогресс. Это повышает их уверенность в себе и мотивирует к дальнейшему развитию.

Педагогическое сопровождение будущего учителя начальных классов должно быть комплексным и многоуровневым, охватывающим все этапы его подготовки. Осуществляется через реализацию таких подходов, как лично-ориентированный (учет индивидуальных особенностей, интересов и потребностей каждого обучающегося); интегративный (со-

единение теоретических знаний с практическим опытом работы в школе); системный (стимулирование взаимодействия обучающихся между собой, а также с преподавателями и практикующими учителями); рефлексивный (поощрение обучающихся к самоанализу и оценке собственной профессиональной деятельности) [2; 5].

Можно представить структуру модели педагогического сопровождения будущего учителя начальных классов следующим образом:

1. Базовый уровень: формирование фундаментальных знаний о педагогике, психологии развития ребенка, методиках преподавания начальных классов; развитие общих профессиональных компетенций (коммуникативные навыки, умение работать в команде, планировать и организовывать свою деятельность).

2. Специализированный уровень: овладение специфическими профессиональными знаниями и навыками, необходимыми для работы с детьми начальной школы (литературное чтение, математика, окружающий мир, изобразительное искусство, музыка и т. д.), прохождение педагогической практики в начальных классах.

3. Углубленный уровень: индивидуальное сопровождение и консультирование обучающихся по вопросам профессионального роста; участие в научно-исследовательской деятельности, конференциях, семинарах; разработка и создание портфолио достижений.

Инструментами такой модели могут быть:

– модульные программы обучения, включающие теоретические блоки, практические задания, самостоятельную работу и оценку;

– система наставничества, предполагающая взаимодействие обучающихся с опытными учителями;

– онлайн-ресурсы и платформы, предоставляющие доступ к учебным материалам, видеоурокам, тестам, форумам;

– методы активного обучения: ролевые игры, case-study, проектная деятельность.

Оценка эффективности модели может осуществляться по следующим показателям: анализ успеваемости обучающихся на всех этапах



обучения; оценка уровня профессиональной готовности выпускников по результатам педагогической практики и аттестации; обратная связь от работодателей (школ).

Выводы. Таким образом, педагогическое сопровождение формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов может эффективно использоваться для решения следующих задач: развитие у обучающихся профессиональных компетенций, таких как ответственность, коммуникабельность, лидерство, творческое мышление, стрессоустойчивость; формирование у обучающихся готовности к саморазвитию и самосовершенствованию; помощи обучающимся в адаптации к рынку труда; профилактики проблем в обучении, воспитании и развитии; помощи в выборе профессиональной траектории и самоопределении; повышении удовлетворенности обучающимися образовательным процессом.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена актуальной проблеме подготовки будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности. В ней рассматриваются вопросы педагогического сопровождения процесса формирования профессиональной готовности, его принципы и методы. В статье подробно описываются этапы становления «педагогического сопровождения» и определено понятие «педагогического сопровождения» в педагогической науке. Автор анализирует педагогическое сопровождение процесса формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов через различные формы и методы работы, обосновывает механизмы и модель педагогического сопровождения.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, профессиональная готовность, будущие учителя начальных классов, механизмы, модель.

SUMMARY

The article is devoted to the urgent problem of preparing future primary school teachers for professional activity. It discusses the issues of pedagogical support for the process of professional readiness formation, its principles and methods.

The article describes in detail the stages of the formation of "pedagogical support" and defines the concept of "pedagogical support" in pedagogical science. The author analyzes the pedagogical support of the process of forming the professional readiness of future primary school teachers through various forms and methods of work, substantiates the mechanisms and model of pedagogical support.

Key words: pedagogical support, professional readiness, future primary school teachers, mechanisms, model.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурлакова Т. В. Педагогические условия индивидуализации подготовки студентов – будущих учителей в вузе // Перспективы развития высшей школы: матер. III Международ. науч.-практ. конф.: 2-х томах (Тюмень, 21 мая 2022 г.). Тюмень: Тюменский индустриальный университет, 2022. Т. 1. С. 70–73.

2. Глузман А. В., Глузман А. А. Подготовка будущих учителей к личностно-профессиональному самосовершенствованию на основе самопознания // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 10 (173). С. 64–71.

3. Квашнина С. А. Психолого-педагогическое сопровождение педагогов в инновационной деятельности [Электронный ресурс]. Открытый урок. Первое сентября: сайт. URL: <http://festival.1september.ru/articles/582148/> (дата обращения: 06.12.2024).

4. Михайлова Т. А. Социально-педагогическое сопровождение студентов с особыми адаптивными возможностями в процессе получения среднего профессионального образования: дисс. ... канд. пед. наук. М., 2008. 205 с.

5. Рудакова О. А. Педагогическое сопровождение интегративно-акмеологического развития будущих учителей начальных классов // Актуальные проблемы личностно-профессионального становления педагога: вызовы, тенденции и перспективы: сб. науч. статей II Международ. форума, посвящ. Году семьи (Воронеж, 16–18 мая 2024 г.). Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2024. С. 280–282.



Л. А. Кочемасова

УДК 37.013.77

**ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
СОДЕЙСТВИЕ
ФОРМИРОВАНИЮ
СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ
СТАРШЕКЛАСНИКОВ
ПРИ ПОДГОТОВКЕ
К ЕДИНОМУ
ГОСУДАРСТВЕННОМУ
ЭКЗАМЕНУ**

Введение. Неизбежные процессы глобализации, затронувшие современную систему образования, стали причиной роста стрессовых ситуаций для всех участников образовательных отношений. Новые директивы и нормативно-правовые документы, ориентированные на будущее российское образование, ставят перед учениками старших классов повышенные требования не только в овладении предметными и метапредметными знаниями, но и в развитии индивидуальных качеств, что значительной степени увеличивает необходимость в психолого-педагогическом содействии личностному развитию обучающихся.

В современной науке стрессовое состояние понимается в качестве обязательного этапа процесса адаптации организма, что обуславливается стадийностью стресса. В силу того, что стресс как психофизиологический феномен является комплексным и многоаспектным, существуют различные его классификации.

Актуализация исследовательского интереса во многом вызвана тем, что одной из базовых классификаций стресса является разделение стресса на системный (физиологический) стресс и эмоциональный (психический) стресс.

Исследовательский поиск показал, что в жизнедеятельности человека вследствие сложности его психической сферы, наиболее важ-

ным видом стресса в плане его влияния на человеческое поведение является эмоциональный (психический) стресс [11; 13].

Широкое распространение получило представление о том, что конкретные стрессовые проявления, которые характерны для конкретной личности, определяются, во-первых, действием общей реакции приспособления организма, а, во-вторых, наличием прошлого поведенческого опыта в аналогичных условиях и ситуациях. При этом стресс характерен для всех людей, хотя и в разной степени [1; 3; 7].

В целом понятие стресса может быть применено к самому разнообразному диапазону состояний индивида, которые возникают как реакции на чрезвычайные факторы среды. И поэтому распространенным среди ученых является противопоставление стресса так называемому душевному равновесию, когда человек спокоен, уравновешен и настроен в своей деятельности на достижение результата.

Следует заметить, что в отдельных случаях стресс вызывает и реакции положительной окраски. К таким реакциям можно отнести состояния творческого подъема, вдохновения, энтузиазма, высокого жизненного тонуса и др. Именно в такой ситуации стресс мобилизует индивида и вызывает его ускоренную адаптацию к изменяющимся жизненным условиям [12].

Актуализация исследовательского интереса во многом обусловлена тем, что, согласно Г. Селье, если организм становится свободным от стресса, то это означает его смерть. И стрессовыми факторами могут служить любые физические, социальные, психологические и др. стимулы, вызывающие в организме какое-либо напряжение или дискомфорт. В своей деятельности ученый выделяет два типа адаптационных ресурсов организма в условиях стресса: «поверхностные и глубокие адаптационные энергии. При этом необходимо отметить, что поверхностные ресурсы активизируются мгновенно, при возникновении стресса, их восстановление возможно при соблюдении режима отдыха, полноценного сна, сбалансированного питания и психофизической релаксации. При условии, что если данные ресурсы восстановлены, организм не переходит в состояние



предболезни». Глубокая адаптационная энергия обеспечивает поддержку поверхностным ресурсам путем перестройки гомеостаза; ее активация происходит в случае длительного воздействия стрессоров при истощении поверхностных энергетических запасов. В своей деятельности ученый отстаивал позицию, что стресс представляет собой определенное состояние организма, которое возникает на основе взаимодействия организма с окружающей его средой. Стресс предполагает наличие в организме высокого напряжения при наличии какой-либо для него угрозы, когда адаптивные средства недостаточны для преодоления угрожающей ситуации [9].

Как показал анализ научных поисков, в контексте изучения стресса исследуется концепция психосоциальных ресурсов, имеющих большое значение для осознания его влияния на людей. Все большее число ученых фокусируется на внутренних ресурсах и силах, а также физических и психологических механизмах, способствующих адаптации к стрессовым ситуациям. В этом направлении исследуется ресурс противодействия эмоциональному выгоранию, рассматриваемый через призму стрессоустойчивости личности [4; 6].

Изложение основного материала. Результаты проведенного научного поиска исследуемой проблемы позволяют утверждать о необходимости поддержания или развития стрессоустойчивости личности посредством поиска ресурсных данных, содействующих преодолению негативных последствий стрессовых воздействий.

Анализ теоретических источников показал, что принято выделять три психических ресурса, которые помогают людям справляться с трудностями:

– надежда – это психологический ресурс, который поддерживает и вдохновляет на позитивные изменения в жизни. Надежда является активным процессом ожидания новых возможностей и готовностью их принять. «Надеяться – значит быть открытым к тому, что еще не наступило, и сохранять уверенность в будущем, даже если на каком-то этапе жизни желаемое пока не осуществилось»;

– рациональная вера – это понимание множества реальных шансов, требующих выявления. Она представляет собой осмысленное восприятие текущей ситуации;

– душевная сила – это мужество, позволяющее противостоять попыткам подорвать надежду и веру, сводя их к «голому» оптимизму или же иррациональной убежденности [8].

В условиях проблемной ситуации индивид осознает угрозу утраты значимой ценности. Чем больше вероятность этой угрозы, тем больше стресса испытывает субъект. Следует понимать, что каждая возникшая проблема демонстрирует дисбаланс между желаемым и возможным для конкретного индивидуума в условиях определенных ограничений и актуального состояния его ресурсов. Такой разрыв создает препятствия на пути к достижению поставленных целей, что зачастую приводит к негативным переживаниям. Эти психоэмоциональные состояния играют ключевую роль в сигнализации о наличии проблемы, требующей решения.

Необходимо выделить, что одной из наиболее сложных задач для старшеклассников является успешная сдача экзаменов, которая рассматривается как трудная или проблемная ситуация для старшеклассников. В психолого-педагогической науке выделяют два ключевых подхода к пониманию сущности феномена ситуации. Так, в соответствии с первым подходом ситуация представляет собой внешние условия существования индивида, тогда как второй подход трактует ситуацию как результирующее взаимодействие личности и окружающей среды. В этом процессе происходит взаимодействие различных объективных факторов, которые влияют на личность, в то же время, испытывая изменение от ее активности.

Анализ научных исследований позволяет выделить несколько ключевых аспектов, характерных для любой проблемной ситуации:

– во-первых, данная ситуация в жизни человека часто сопряжена с изменением привычного уклада жизни. Человек может сталкиваться с несоответствием своих потребностей и возможностей с условиями его деятельности;



– во-вторых, это состояние требует активной внутренней работы над собой и поиска внешних источников поддержки для успешного преодоления трудностей [11].

Согласно исследованиям зарубежных ученых, выделяют три основных типа трудностей, с которыми сталкиваются люди в жизни: рутинные проблемы, трудные ситуации, характерные для различных возрастных периодов, внезапные бедствия и страдания.

Изложенные аргументы позволяют сделать вывод о том, что стресс – это состояние психоэмоционального напряжения, которое возникает в условиях угрозы или когда нормальная адаптация перестает быть эффективной. Стрессоустойчивость представляет собой важную личностную характеристику. Она характеризует способность человека противостоять стрессовым воздействиям и обеспечивать сохранение социальных связей, трудоспособности, здоровья и возможности реализовать себя в жизни. Уровень стресса зависит от социальной поддержки и морального участия окружающих, их сочувствия и солидарности с человеком. Утрата социальных взаимодействий может привести к внутренним кризисам личности и дезорганизовать поведение.

Необходимо отметить, что эмоциональная сфера в возрастной период старшекласников претерпевает значительные изменения: у них формируются самостоятельность, уверенность в себе, критичность к окружающим и самокритичность. Неприятие искренности во взаимодействии становится для них важным аспектом межличностной коммуникации. Интеллектуальное развитие в ранней юности сопровождается процессом накопления и систематизации знаний об окружающем мире. И данное развитие, наряду с появившимся интересом к личности и рефлексией, является неким фундаментом, который находится в основе построения мировоззрения. При этом сама картина мира у юношей может носить материалистический или идеалистический характер, основываться либо на научных, либо религиозных представлениях и т. д. И сам процесс познания, направленный на окружающий мир, обладает

собственной спецификой в зависимости от того, в каких возрастных периодах он реализуется [7].

В исследовании Т. О. Княжковской указаны основные факторы, способствующие возникновению стресса: высокая учебная нагрузка, нехватка учебной литературы, непостоянный режим питания и строгие требования со стороны преподавателей. Стрессовые состояния проявляются посредством следующих симптомов: нехватка времени, невозможность сосредоточиться на учебе, бессонница, повышенная утомляемость и головные боли. Также обучающиеся испытывают чувство безысходности и ухудшение психоэмоционального состояния [5].

Ученые И. А. Боброва, Е. Н. Францева, О. В. Чурсинов в рамках своих исследований провели опрос старшекласников, целью которого стало выявление наиболее трудных для усвоения предметов. В результате этого анализа были выявлены следующие проблемы:

– нереалистичные представления о ЕГЭ, которые сопровождаются негативными эмоциями и предвзятостью;

– недостаточная осведомленность о возможностях стратегического подхода к подготовке, в результате чего большинство учащихся не разрабатывают свои собственные методы и не осознают их полезность, что иногда приводит к игнорированию незнакомых заданий;

– высокий уровень тревожности, который у детей приводит к быстрой утомляемости и уменьшению концентрации. Поэтому важно заранее готовить их к экзамену, чтобы минимизировать стрессовые реакции [10].

По мнению С. А. Вдовиной, Е. А. Вдовиной, особую важность в образовательном процессе в старших классах имеют задачи психолого-педагогического содействия обучающихся в преддверии ЕГЭ с учетом следующих направлений работы:

– знакомство старшекласников с экзаменационной процедурой посредством различных форм взаимодействия (обсуждения после просмотра видеоматериалов, анализ ситуаций в игровом формате и прямой рассказ, что помогает усвоить материал в более комфортной обстановке);



– построение корректного и основанного на реальности мнения о процессе сдачи экзаменов, где значимую роль играет групповое обсуждение, что дает возможность старшеклассникам поделиться своими опасениями и увидеть аспекты, которые имелись у других, побуждая к поиску успешных способов преодоления возникших сложностей;

– выработка эффективной тактики поведения в ходе экзамена, которая предполагает комплексный анализ личного академического опыта обучающегося, включающий самооценку, педагогическую диагностику и оценки со стороны учителей;

– определение аспектов, которые могут служить «точками наименьшего сопротивления» – например, выбор минимально необходимого объема задач или пропуск заданий, которые представляются непосильными;

– формирование целенаправленных советов для учеников и их родителей, направленных на эффективное преодоление предэкзаменационного этапа [2].

Результаты. Изучение сложившегося в рассматриваемой сфере исследовательского опыта указывает на необходимость обратиться к проведению исследования психолого-педагогического содействия формированию стрессоустойчивости старшеклассников при подготовке к единому государственному экзамену. Экспериментальная работа осуществлялась по заявке базовой школы МОАУ «Лицей № 8» г. Оренбурга. Репрезентативную выборку исследования составила обучающиеся 11 класса.

Экспериментальная работа по психолого-педагогическому содействию формирования стрессоустойчивости старшеклассников при подготовке к единому государственному экзамену состояла из следующих основных этапов:

1. Диагностический этап предусматривал изучение психолого-педагогических особенностей стрессоустойчивости старшеклассников во время их подготовки к сдаче единого государственного экзамена. Диагностика предполагала оценку личностных черт, акцентуаций характера, параметров адаптивности личности, состояния стресса и склонности личности к развитию стресса. В таблице 1 отражены результаты исследования личностных черт старше-

классников. Данные приведены по многофакторному личностному опроснику FPI (авторы И. Фаренберг, Х. Зарг, Р. Гампел).

Таблица 1.

Среднегрупповые значения личностных черт старшеклассников

№	Личностные черты	Средний балл
1	Невротичность	7,2
2	Спонтанная агрессивность	5,4
3	Депрессивность	7,6
4	Раздражительность	6,5
5	Общительность	3,2
6	Уравновешенность	4,1
7	Реактивная агрессивность	8,2
8	Застенчивость	4,4
9	Открытость	3,8
10	Экстраверсия-интроверсия	5,1
11	Эмоциональная лабильность	6,3
12	Маскулинизм-феминизм	5,9

Полученные результаты демонстрируют следующее: средние значения личностных характеристик старшеклассников варьируют от 3,2 до 8,2 балла. Наивысшие показатели продемонстрировали следующие личностные черты: реактивная агрессивность (8,2), депрессивность (7,6) и невротичность (7,2). И менее выраженными оказались следующие личностные черты: раздражительность (6,5), эмоциональная лабильность (6,3), маскулинизм (5,9), спонтанная агрессивность (5,4), экстраверсия (5,1), застенчивость (4,4), уравновешенность (4,1) открытость (3,8) и общительность (3,2).

2. Этап психолого-педагогической помощи включал реализацию авторской программы психолого-педагогического содействия формированию стрессоустойчивости старшеклассников при подготовке к единому государственному экзамену.

Полученные результаты демонстрируют следующее: средние значения личностных характеристик старшеклассников варьируют от

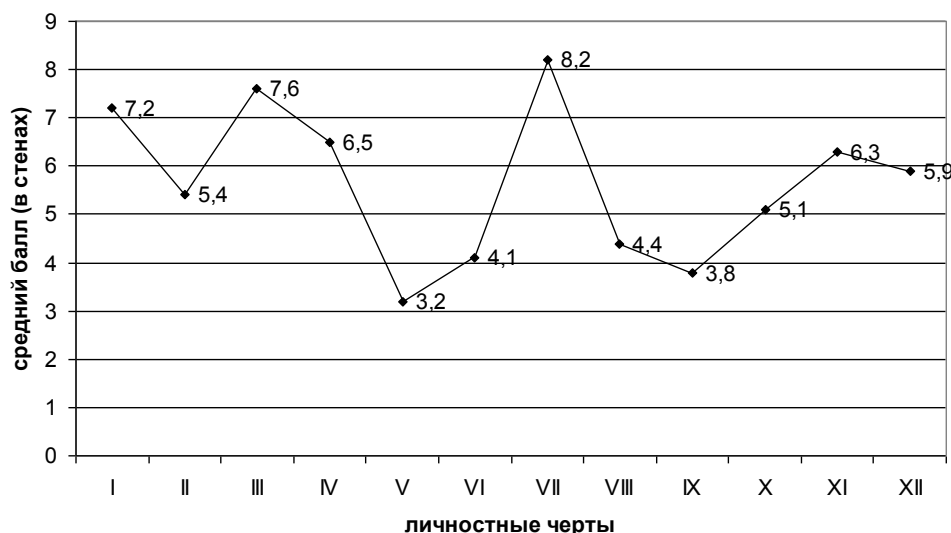


Рис. 1. Среднегрупповой личностный профиль старшекласников

3,2 до 8,2 балла. Наивысшие показатели продемонстрировали следующие личностные черты: реактивная агрессивность (8,2), депрессивность (7,6) и невротичность (7,2). И менее выраженными оказались следующие личностные черты: раздражительность (6,5), эмоциональная лабильность (6,3), маскулинизм (5,9), спонтанная агрессивность (5,4), экстраверсия (5,1), застенчивость (4,4), уравновешенность (4,1) открытость (3,8) и общительность (3,2).

Полученные результаты демонстрируют следующее: средние значения личностных характеристик старшекласников варьируют от 3,2 до 8,2 балла. Наивысшие показатели продемонстрировали следующие личностные черты: реактивная агрессивность (8,2), депрессивность (7,6) и невротичность (7,2). И менее выраженными оказались следующие личностные черты: раздражительность (6,5), эмоциональная лабильность (6,3), маскулинизм (5,9), спонтанная агрессивность (5,4), экстраверсия (5,1), застенчивость (4,4), уравновешенность (4,1) открытость (3,8) и общительность (3,2).

2. Этап психолого-педагогической помощи включал реализацию авторской программы психолого-педагогического содействия формированию стрессоустойчивости старшекласников при подготовке к единому государственному экзамену.

Содержание программы включало различные методы и подходы, направленные на развитие навыков самоконтроля, управления эмоциями и поведением, что помогало более эффективно справляться старшекласникам с внутренними и внешними стрессорами в процессе подготовки к единому государственному экзамену.

Основное содержание программы состояло из 10 тренинговых занятий по следующей тематике: «Преодоление состояния переживания стресса и поиск источников эмоциональных трудностей», «Закрепление навыков саморегуляции эмоций», «Достижение эмоциональной стабильности и снижения тревоги», «Укрепление навыков управления эмоциями», «Закрепление навыков саморегуляции эмоциональных реакций», «Техники дыхания для преодоления тревоги», «Работа с психологическими барьерами при общении и снижение эмоционального давления окружающих людей», «Методы релаксации и работа с текущим эмоциональным состоянием», «Самоконтроль состояния тревоги и проверка навыков саморегуляции», «Техники релаксации и самоконтроля: подведение итогов».

Методологическую основу тренинговых занятий составили научные исследования по



заявленной проблематике. Концептуальные положения Э. Ф. Зеера, В. Ю. Селина, Ф. Б. Безина легли в основу системы психолого-педагогического содействия, направленного на преодоление тревожности, формирование конструктивных установок и раскрытие личностного потенциала. Значимость социальной поддержки и профессиональной востребованности подчеркивалась как ключевой фактор адаптации.

Тренинговые занятия фокусировались на стабилизации эмоционального фона старшеклассников, способствуя развитию адаптационных механизмов и формированию психологической устойчивости личности. Коррекционная работа направлялась на минимизацию основных проявлений психологического дискомфорта, включая тревожные состояния и эмоциональное перенапряжение. Практические сессии предусматривали освоение методик саморегуляции, среди которых синхροгимнастика занимала особое место в системе адаптационных инструментов. Старшеклассники получали навыки самостоятельного применения психологических техник для гармонизации внутреннего состояния.

На протяжении реализации программы особое внимание уделялось методике синхροгимнастики, направленной на выполнение определенных упражнений, которые проводились в начале и в конце каждого занятия, что способствовало релаксации, укреплению способности справляться со стрессом и развитию личностных навыков для преодоления стрессовых ситуаций. Подобная практика эффективно помогала снизить психоэмоциональное напряжение у старшеклассников.

Созданная авторская программа нацелена на передачу знаний, развитие критического мышления и самостоятельности в решении трудных задач. Каждое занятие авторской программы психолого-педагогического содействия формированию стрессоустойчивости старшеклассников при подготовке к единому государственному экзамену ориентировано на систематическую помощь обучающимся в их развитии и обучении. Обсуждение тем, методов и

желаемых результатов на каждом этапе позволило детально проследить прогресс в освоении материала и укреплении навыков. Эффективность занятий обусловлена тщательным выбором тем и адаптацией методов к возрастным особенностям обучающихся.

3. Рефлексивный этап предполагал проведение оценки эффективности составленной программы психолого-педагогического содействия формированию стрессоустойчивости старшеклассников при подготовке к единому государственному экзамену. Данная оценка производилась путем повторной диагностики старшеклассников на предмет уровня и параметров стрессоустойчивости. Параметрами стрессоустойчивости выступали переживание состояния стресса и склонность личности к развитию стресса.

Выводы. Исследование показало, что стрессоустойчивость старшеклассников напрямую зависит от следующих факторов: социальная поддержка, моральная помощь и эмпатия со стороны родных и близких людей. В отсутствие этих факторов может происходить распад социальных связей, что приводит к внутренним кризисам, которые в значительной степени дезорганизуют поведение и восприятие обучающихся, увеличивая их склонность к стрессу. Психолого-педагогическое содействие формированию стрессоустойчивости старшеклассников при подготовке к единому государственному экзамену способствует улучшению психоэмоционального состояния обучающихся, повышает их адаптивные способности и содействует успешной сдаче экзаменов и достижению высоких результатов.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты проведенного исследования стрессоустойчивости старшеклассников, как процесса, направленного на развитие способности эффективно справляться с эмоциональными и психологическими нагрузками, возникающими при подготовке к единому государственному экзамену. Приводится анализ эффективности разработанной авторской программы психолого-педагогического содействия формированию стрессоустойчивости старшеклассников при подготов-



ке к единому государственному экзамену, реализуемой в условиях общеобразовательной организации, как комплекса мероприятий, направленных на развитие у обучающихся навыков преодоления стресса и повышения их психологической готовности к экзаменационным испытаниям.

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, старшеклассники, психолого-педагогическое содействие, единый государственный экзамен.

SUMMARY

The article presents the results of a study of stress resistance of high school students as a process aimed at developing the ability to effectively cope with emotional and psychological stress that arises when preparing for the unified state exam. An analysis of the effectiveness of the author's developed program of psychological and pedagogical assistance in the formation of stress resistance of high school students in preparation for the unified state exam, implemented in the conditions of a general education organization, is provided, as a set of activities aimed at developing students' skills to overcome stress and increasing their psychological readiness for examination tests.

Key words: stress, stress resistance, high school students, psychological and pedagogical assistance, unified state exam.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагина М. В., Хасханова М. Т., Юрченко Т. А. Исследование стрессоустойчивости старшеклассников // Общество: социология, психология, педагогика. 2024. № 1. С. 90–97.
2. Вдовина С. А., Вдовина Е. А. Психолого-педагогическое содействие в профессионально-личностном самоопределении старшеклассников [Электронный ресурс] // Концепт. 2013. № 4 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-sodey-stvie-v-professionalno-lichnostnom-samoopredelenii-starsheklassnikov> (дата обращения: 09.01.2025).
3. Гришанова О. С. Психолого-педагогическое сопровождение ЕГЭ. Профилактика экзаменационной тревожности. Волгоград, 2021. 201 с.

4. Дубровина И. В. Психологическое благополучие школьников. М.: Юрайт, 2024. 135 с.

5. Княжковская Т. О. Психологическое сопровождение старшеклассников с разным уровнем стрессоустойчивости [Электронный ресурс] // Молодой ученый. URL: <https://moluch.ru/archive/115/30884/> (дата обращения: 10.01.2025).

6. Кочемасова Л. А., Кузниченко М. В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся выпускных классов в условиях сдачи государственных экзаменов // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 3 (67). С. 152–156.

7. Макарова Е. А., Мищенко В. И. Предэкзаменационный период как стрессовая ситуация, детерминирующая поведение личности обучающихся в образовательном процессе // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. 2023. № 6 (5). С. 10–17.

8. Реан А. А. Психология личности. СПб.: Питер, 2013. 288 с.

9. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Просвещение, 1982. 290 с.

10. Формирование стрессоустойчивости у подростков: учеб.-метод. пособие. Ставрополь: СКIRO ПК и ПРО, 2020. 121 с.

11. Церковский А. Л. Современные взгляды на проблему стрессоустойчивости // Вестник Витебского государственного медицинского университета. 2019. Т. 10. № 1. С. 6–19.

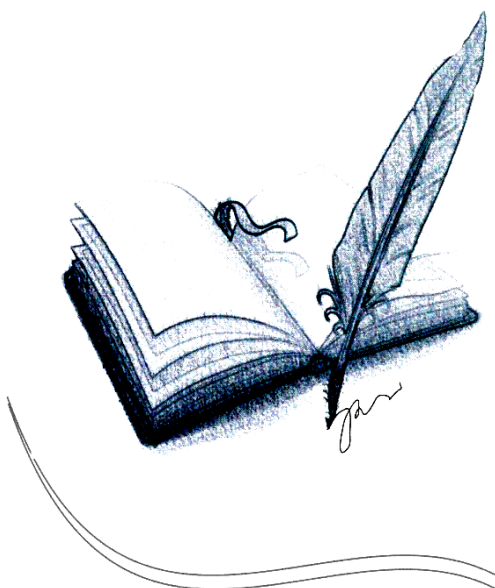
12. Шатайло С. В. Взаимосвязь уровня стрессоустойчивости и мотивации достижения // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 102. Ч. 1. С. 166–171.

13. Яцък Г. Г. Перспективные направления исследований психологических и психофизиологических механизмов когнитивной устойчивости в условиях стресса // Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология. 2024. Т. 7. № 2. С. 38–49.





НАШИ АВТОРЫ



Абдуллин

Асат Гиниатович – доктор психологических наук, профессор, Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), г. Челябинск

Андреева

Регина Игоревна – кандидат наук по физической культуре и спорту, доцент, Херсонский государственный педагогический университет

Архиповская

Елена Петровна – старший преподаватель, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Афанасьева

Алла Борисовна – кандидат искусствоведения, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Биба

Анна Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского

Вызулина

Ксения Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, Кубанский государственный университет, г. Краснодар

Гаврильченко

Елена Анатольевна – преподаватель, Херсонский государственный педагогический университет

Галустян

Ольга Владимировна – доктор педагогических наук, доцент, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону



Глузман

Александр Владимирович – доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Зарин Алиция –

кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Ильина

Светлана Юрьевна – доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Кальней

Валентина Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, Российская международная академия туризма (г. Химки)

Климовский

Антон Сергеевич – преподаватель, Крымский филиал Краснодарского Университета МВД России, г. Симферополь

Кочемасова

Любовь Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, Оренбургский государственный педагогический университет

Козлова

Александра Ильинична – студент, Липецкий государственный педагогический университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского

Кокосьян

Александра Евгеньевна – магистрант, Кубанский государственный университет, г. Краснодар

Колесов

Владимир Иванович – доктор педагогических наук, кандидат экономических наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, Лужский институт (филиал) в г. Луга

Коломийцева

Ольга Владимировна – ведущий специалист отдела методического сопровождения, Корпоративный университет развития образования, г. Москва

Корней

Елена Викторовна – учитель-дефектолог, ЧОУ СОШ «Левушка», г. Магнитогорск

Кузнецова

Ирина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, г. Рязань

Лапшина

Светлана Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент, Российский университет транспорта, г. Москва

Ледяева

Наталья Александровна – студент, Российский государственный профессионально-педагогический университет», филиал в г. Нижний Тагил

Лупуляк

Полина Валерьевна – соискатель ученой степени кандидата психологических наук, Санкт-Петербургский Государственный Университет

Макуха

Юлия Николаевна – научный сотрудник, Центр изучения гражданских инициатив, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, г. Симферополь

**Милькевич**

Оксана Анатольевна – доктор педагогических наук, доцент, Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Москва

Миляева

Людмила Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева

Морозова

Виктория Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Мурованая

Нонна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, Севастопольский государственный университет

Мухаметшин

Азат Габдулхакович – доктор педагогических наук, профессор, Набережночелнинский государственный педагогический университет

Нефедова

Юлия Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Никитина

Татьяна Васильевна – доктор педагогических наук, доцент, Пермский институт ФСИИ

Новикова

Алина Халиловна – старший преподаватель, Альметьевский государственный технологический университет «Высшая школа нефти»

Пазухина

Светлана Вячеславовна – доктор психологических наук, доцент, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

Подгорная

София Дмитриевна – магистрант, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону

Полоскина

Ольга Викторовна – старший преподаватель, Липецкий государственный педагогический университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского

Почтарь

Юлия Николаевна – заведующий, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 99», г. Таганрог

Пручкина

Нина Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова

Романовская

Ирина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева

Савченко

Алексей Викторович – доктор педагогических наук, доцент, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск

Самсоненко

Людмила Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, Оренбургский государственный педагогический университет

Скоробогатова

Юлия Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный профессионально-педагогический университет», филиал в г. Нижний Тагил



Собянина

Галина Николаевна –
кандидат биологических наук,
доцент, Севастопольский
государственный университет

Тяллева

Ирина Алексеевна –
кандидат педагогических наук,
доцент, Севастопольский
государственный университет

Федорова

Светлана Александровна –
кандидат педагогических наук,
доцент, Севастопольский
государственный университет

Фокин

Николай Игоревич –
кандидат педагогических наук,
доцент, Южный федеральный
университет, г. Ростов-на-Дону

Фурсенко

Татьяна Фёдоровна –
кандидат педагогических наук,
доцент, Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет
им. В. И. Вернадского» в г. Ялте



Уважаемые коллеги!

Гуманитарно-педагогическая академия в г. Ялте Крымского Федерального университета имени В. И. Вернадского приглашает Вас опубликовать статью в научном журнале «Гуманитарные науки».

С 07.12.2015 г. журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий **ВАК** по специальностям 19.00.00 – психологические науки и 13.00.00 – педагогические науки.

Журнал входит в систему **РИНЦ** (Российский индекс научного цитирования, лицензионный договор №171-03/2014).

Подписной индекс журнала: **64995**.

Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2409-5591), действующем при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции.

Основные рубрики журнала:

- Психология
- Педагогика

Рабочие языки журнала – русский, английский

Периодичность издания: 4 раза в год.

