

Педагогический ИМИДЖ

Pedagogical IMAGE журнал

- ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА
- ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
- КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА
- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
- КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ISSN 2409-5052 (Print)
ISSN 2619-0044 (Online)



ВЫПУСК № 2 (67), апрель – июнь 2025



ГАО ДПО ИРО
<http://www.iro38.ru>

ЖУРНАЛ «Педагогический ИМИДЖ / Pedagogical IMAGE»

Учредитель и издатель:

Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования
Иркутской области «Институт развития образования Иркутской области»

Главный редактор: И. В. Сосновская, д-р пед. наук, проф. (Иркутск)

Заместители главного редактора: Н. В. Пономарёва, канд. филол. наук (Иркутск),
А. В. Глазков, д-р психол. наук, проф. (Иркутск)

Ответственный секретарь: Е. К. Балкова (Иркутск)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

С. В. Алексеев, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург), Е. А. Алисов, д-р пед. наук, проф. (Москва), А. М. Антипова, д-р пед. наук, проф. (Москва), И. В. Антоненко, д-р психол. наук, доц. (Москва), Р. А. Афанасьева, канд. пед. наук, доц. (Иркутск), М. А. Ахметов, д-р пед. наук, доц. (Ульяновск), Г. Ц. Бадугева, канд. филол. наук, доц. (Улан-Удэ), Т. И. Бакланова, д-р пед. наук, проф. (Москва), Э. В. Балакирева, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург), И. В. Балицкая, д-р пед. наук, доц. (Южно-Сахалинск), Ц. Батмунх, д-р пед. наук, проф. (Монголия, Улан-Батор), Т. Н. Бояк, д-р социол. наук, проф. (Улан-Удэ), Е. И. Бражник, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург), М. Г. Булгакова, канд. истор. наук (Иркутск), А. Вайгль, канд. филол. наук, д-р филос. (Киль, Германия), Н. М. Валушина, канд. пед. наук (Иркутск), Ван Цзунху, д-р филол. наук, проф. (Китай, Пекин), Н. И. Виноградова, д-р психол. наук, доц. (Чита), Т. Н. Волковская, д-р психол. наук, проф. (Москва), Е. В. Воробьева, д-р пед. наук, доц. (Иркутск), З. М. Гаджимурадова, д-р психол. наук, проф. (Махачкала), А. Ф. Галимуллина, д-р пед. наук, проф. (Казань), Е. О. Галицких, д-р пед. наук, проф. (Киров), Т. В. Глазкова, канд. пед. наук, проф. (Иркутск), И. А. Грешилова, канд. филос. наук, доц. (Чита), А. Д. Дейкина, д-р пед. наук, проф. (Москва), Ю. В. Еремин, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург), Б. Жамрандорж, д-р психол. наук, проф. (Монголия, Улан-Батор), М. В. Жигорева, д-р пед. наук, проф. (Москва), А. И. Загrevская, д-р пед. наук, доц. (Томск), А. В. Зацепина, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, доц. (Москва), Н. А. Затева, канд. социол. наук, доц. (Улан-Удэ), В. Ю. Захаров, д-р ист. наук, проф. (Москва), Н. В. Зеленко, д-р пед. наук, проф. (Армавир), Р. Ю. Зуляр, канд. полит. наук, доц. (Иркутск), А. Н. Иоффе, д-р пед. наук, доц. (Москва), В. В. Казарина, канд. пед. наук (Иркутск), Л. В. Капилевич, д-р мед. наук, проф. (Томск), А. Д. Карнышев, д-р психол. наук, проф. (Иркутск), Е. А. Кедярова, канд. психол. наук, доц. (Иркутск), Н. В. Ключева, д-р психол. наук, проф. (Ярославль), О. И. Ключко, д-р филос. наук, доц. (Москва), Н. Л. Кольчикова, д-р пед. наук, доц. (Абакан), А. Ю. Корбут, д-р филол. наук, проф. (Иркутск), А. Н. Корнев, д-р психол. наук (Санкт-Петербург), О. В. Коршунова, д-р пед. наук, доц. (Киров), А. В. Кубасов, д-р филол. наук, проф. (Екатеринбург), М. В. Кузнецова, канд. истор. наук, доц. (Иркутск), Б. В. Куприянов, д-р психол. наук, проф. (Москва), О. В. Кучергина, канд. пед. наук (Иркутск), Е. Б. Лактионова, д-р психол. наук, доц. (Санкт-Петербург), Т. В. Лисовская, д-р пед. наук, доц. (Минск, Республика Беларусь), Ч. Лю, канд. филол. наук, доц. (Китай, провинция Цзянсу, Чжэньцзын), Ж. А. Майдангалиева, д-р филос. доц. (Актобе, Республика Казахстан), Т. А. Малых, канд. пед. наук (Иркутск), Е. А. Медведева, д-р психол. наук, проф. (Москва), Г. А. Мишина, д-р психол. наук, доц. (Москва), А. В. Молокова, д-р пед. наук, доц. (Новосибирск), Н. М. Назарова, д-р пед. наук, проф. (Москва), А. А. Нестерова, д-р психол. наук, доц. (Москва), А. Е. Павлов, д-р пед. наук, проф. (Улан-Удэ), С. Б. Пашкин, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург), Л. И. Петриева, д-р пед. наук, проф. (Ульяновск), В. Б. Поплавский, д-р физ.-мат. наук, доц. (Саратов), Ю. А. Разенкова, д-р пед. наук, доц. (Москва), Л. В. Рацибурская, д-р филол. наук, проф. (Нижний Новгород), А. А. Русаков, канд. пед. наук, доц. (Иркутск), Л. И. Рюмина, д-р психол. наук, проф. (Ростов-на-Дону), Ю. В. Селиванова, д-р социол. наук, проф. (Саратов), Э. Сосорбарам, д-р филол. наук, проф. (Монголия, Улан-Батор), Р. И. Суннатов, д-р психол. наук, проф. (Москва), Е. А. Суханова, канд. пед. наук (Томск), Х. Сюй, д-р филол. наук, проф. (Китай, Шанхай), Т. С. Табаченко, д-р пед. наук, доц. (Южно-Сахалинск), Л. В. Тарабакина, д-р психол. наук, проф. (Москва), С. П. Татарова, д-р социол. наук, доц. (Улан-Удэ), Н. П. Терентьева, д-р пед. наук, доц. (Челябинск), Т. А. Терехова, д-р психол. наук, проф. (Иркутск), А. И. Тимошенко, д-р пед. наук, проф. (Иркутск), А. В. Торопова, д-р пед. наук, проф. (Москва), С. Ю. Трапицын, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург), Т. В. Туманова, д-р пед. наук, проф. (Москва), А. И. Ульгугева, д-р пед. наук, доц. (Чита), А. П. Усольцев, д-р пед. наук, проф. (Екатеринбург), Н. М. Федорова, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург), С. Н. Феклистова, д-р пед. наук, доц. (Минск, Республика Беларусь), Г. Н. Фомишкая, д-р пед. наук, доц. (Улан-Удэ), Д. Л. Хилханов, д-р социол. наук, доц. (Москва), Н. И. Чернецкая, д-р психол. наук, доц. (Иркутск), В. Ф. Чертов, д-р пед. наук, проф. (Москва), Т. А. Шилько, д-р мед. наук, проф. (Томск), И. М. Яковлева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Адрес учредителя и издателя:

664007, Россия, г. Иркутск, ул. Красноказачья, 10-А
Тел.: +7(3952)500904, e-mail: info@iro38.ru, http://www.iro38.ru

Адрес редакции:

664007, Россия, г. Иркутск, ул. Красноказачья, д. 10-А
Тел.: +7(3952)500904, e-mail: pi@iro38.ru, http://journal.iro38.ru

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР) 30.05.2019 г.

Регистрационный номер: ПИ № ФС 77 - 75867

Подписной индекс – 43153

в Объединённом каталоге «Пресса России»

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук по научным специальностям и соответствующим им отраслям науки:

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

5.8.3. Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия) (педагогические науки)

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)

5.3.8. Коррекционная психология и дефектология (психологические науки)

Издаётся с декабря 2008 года

© ГАУ ДПО ИРО, 2025

СОДЕРЖАНИЕ**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ****ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА****143****Окубамикаэль Тесфу Текле**

Внедрение технологий мобильного обучения в школьное образование в развивающихся странах: возможности и препятствия (научный обзор) (на англ. яз.)

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**162****Терентьева Н. П.**

Аксиологический статус современной методики обучения литературе

177**Зверков М. В.**

Феномен театральной читки и её методический потенциал при изучении литературы в школе: результаты теоретико-эмпирического исследования

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА**192****Горина Е. Н., Будылин В. А.**

Формирование готовности педагогов к реализации инклюзивного образования: экспресс-диагностика и разработка модульного курса (на примере Саратовской области)

211**Пашинова О. В.**

Изучение допрофессиональных навыков у подростков с тяжёлыми множественными нарушениями развития посредством профессиональных проб: результаты экспериментального исследования

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

225

Морозова И. С., Шатько Д. И.

Особенности временной перспективы студентов профессиональной образовательной организации на различных этапах обучения

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

247

Гринина Е. С., Кузьмина Н. А.

Психологическое сопровождение академической адаптации первокурсников с ограниченными возможностями здоровья в среднем профессиональном учебном заведении

CONTENTS

PEDAGOGICAL SCIENCES

GENERAL PEDAGOGY

- 143** **Okubamichael Tesfu Tekle**
Implementing Mobile Learning Technologies in School Education in
Developing Countries: Opportunities and Barriers (Scientific Review) (In
Eng.)

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING AND UPBRINGIND

- 162** **Terentieva N. P.**
The Axiological Status of Modern Literature Teaching Methods
- 177** **Zverkov M. V.**
The Phenomenon of Theatrical Reading and its Methodological Potential in
the Study of Literature at School: Results of Theoretical and Empirical
Research

CORRECTIONAL PEDAGOGY

- 192** **Gorina E. N., Budylin V. A.**
Building Teachers' Readiness for the Implementation of Inclusive
Education: Express Diagnostics and Development of a Modular Course
(Using the Example of the Saratov Region)
- 211** **Pashinova O. V.**
Studying Pre-Vocational Skills in Adolescents with Severe Multiple
Developmental Disabilities through Professional Testing: Experimental
Research Findings

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

- 225** **Morozova I. S., Shatko D. I.**
Features of the Time Perspective of Students of a Professional Educational
Organization at Various Stages of Training

CORRECTIONAL PSYCHOLOGY

- 247** **Grinina E. S., Kuzmina N. A.**
Psychological Support for Academic Adaptation of First-Year Students with
Disabilities in a Vocational Educational Institution
-

УДК 373:004.9

DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-2-143-161

Обзорная статья

Implementing Mobile Learning Technologies in School Education in Developing Countries: Opportunities and Barriers (Scientific Review)

Review article

Okubamichael Tesfu Tekle

Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia, Moscow
tes021221@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-9880-1532>

Abstract

Introduction. Despite its potential to enhance educational access and outcomes, m-learning adoption remains hindered by infrastructural limitations, socioeconomic disparities and education policy gaps. Little research examines how these barriers interact to impede implementation of m-learning, which leaves a critical gap in addressing equitable education in developing regions. The purpose of the study is to examine the challenges and prospects of mobile learning technologies use within school education in developing countries. The objectives of this research are to assess current trends in adopting these technologies, evaluate their impact on student engagement and learning outcomes and propose effective recommendations for scalability of applied practices.

Materials and Methods. A mixed-method approach was employed, combining qualitative case studies from initiatives such as MobiReach (India), Bridge International Academies (Kenya), Rora Digital Library (Eritrea), CARNET Mobile Learning Project (Croatia), Plan Ceibal (Uruguay), Education Reform for Knowledge Economy (Jordan), and The ReMaLIC project (Nepal) with quantitative data from UNESCO and World Bank reports. To ensure the validity and reliability of sources, Boolean terminology was employed to extract data from various academic databases.

Results. Findings indicate that m-learning significantly improves accessibility and performance, particularly in underserved rural areas and within low-income communities. However, barriers such as unreliable internet, high device costs and resistance to pedagogical change limit its widespread implementation.

Discussion and Conclusion. The paper underscores the need for coordinated policy interventions, including infrastructure investment, teacher training and localized content development. Practical strategies such as blended learning models and public-private partnerships are recommended to enhance sustainability. The research also highlights the transformative potential of m-learning in overcoming educational inequities while creating a basis for further investigation into long-term academic and socioeconomic impacts.

Keywords. *Mobile Learning, Developing Countries, Education Technology, Accessibility, Digital Infrastructure, Educational Barriers, Educational Gaps, Learning Outcomes*

For citation: *Okubamichael Tesfu Tekle. Implementing Mobile Learning Technologies in School Education in Developing Countries: Opportunities and Barriers (Scientific Review). Pedagogical IMAGE. 2025; 19 (2), pp. 143-161 . (In Eng.). DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-2-143-161*

Внедрение технологий мобильного обучения в школьное образование в развивающихся странах: возможности и препятствия (научный обзор)

Обзорная статья

Окубамикаэль Тесфу Текле

*Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, г. Москва
tes021221@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-9880-1532>*

Аннотация

Введение. Несмотря на то, что мобильное обучение обладает потенциалом в контексте улучшения доступа к образованию и получаемых результатов, его использование по-прежнему сдерживается инфраструктурными ограничениями, социально-экономическим неравенством и несовершенством политики в области образования. Взаимосвязи данных барьеров уделяется недостаточно внимания, что препятствует внедрению мобильного обучения и оставляет значительный пробел в решении проблемы неравенства образовательных возможностей в развивающихся регионах. Целью исследования является изучение проблем и перспектив в сфере использования технологий мобильного обучения в школьном образовании в развивающихся странах. Задачи исследования заключаются в оценке современных тенденций внедрения данных технологий, определении их влияния на вовлечённость учащихся и результаты обучения, а также в формулировании эффективных рекомендаций по масштабируемости применяемых практик.

Материалы и методы. Был использован «смешанный» подход, объединяющий качественные тематические исследования в рамках таких инициатив, как MobiReach (Индия), Bridge International Academies (Кения), Rora Digital Library (Эритрея), Проект мобильного обучения CARNET (Хорватия), Plan Ceibal (Уругвай), Реформа образования для экономики знаний (Иордания) и проект ReMaLIC (Непал), с количественными данными из отчётов ЮНЕСКО и Всемирного банка. Для обеспечения достоверности и надёжности источников при извлечении информации из различных академических баз данных использовалась терминология булевой алгебры.

Результаты. Результаты показывают, что мобильное обучение значительно способствует доступности и повышению эффективности обучения, особенно в сельских районах с ограниченным доступом и среди малообеспеченных групп населения. Однако такие барьеры, как ненадёжный Интернет, высокая стоимость мобильных устройств и сопротивление педагогическим инновациям, ограничивают широкое внедрение данных технологий.

Обсуждение и заключение. В статье подчёркивается необходимость скоординированных политических действий, включая инвестиции в инфраструктуру, подготовку учителей и разработку локализованного контента. Для повышения устойчивости вне-

дрения рекомендуются практические стратегии, такие как смешанные модели обучения и государственно-частное партнёрство. Также в исследовании акцентируется внимание на преобразующем потенциале мобильного обучения в преодолении образовательного неравенства, одновременно создающем основу для дальнейшего изучения долгосрочных образовательных эффектов и социально-экономических результатов.

Ключевые слова: мобильное обучение, развивающиеся страны, школьное образование, качественное образование, образовательные барьеры, пробелы в образовании, результаты обучения

Для цитирования: Окубамикаэль Тесфу Текле. Внедрение технологий мобильного обучения в школьное образование в развивающихся странах: возможности и препятствия (научный обзор) // Педагогический ИМИДЖ. 2025. Т. 19, № 2. С. 143–161. DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-2-143-161

Introduction

Mobile learning or (m-learning), refers to education facilitated by mobile devices, enabling learning anytime and anywhere [1–3]. It involves wireless devices such as smartphones, tablets, laptops, iPods, cameras, USBs, and personal digital assistants [4]. This approach has gained significant attention due to its flexibility and ability to overcome traditional educational barriers [5]. In developing countries, where educational infrastructure is often limited, m-learning offers a promising solution to enhance access to quality education [6].

By leveraging portable devices, students can access instructional materials and content while they're on the go [7; 8]. This modality is a flexible instrument for educational advancement by supporting diverse learning styles, including formal, non-formal, and informal education [9–11]. M-learning is seen as a tool to bridge educational gaps, particularly in regions with scarce traditional resources [6]. Furthermore, mobile phones and technological networks can improve access to educational texts, fostering literacy and learning opportunities among underserved populations worldwide [12].

Problem Statement

Despite the potential of mobile learning technologies to transform education, developing countries face significant obstacles to their adoption and implementation [13; 14]. Systemic barriers, such as unreliable electricity, limited internet access, high costs of devices and data, and low digital literacy among teachers and students, persist in many regions. Social inequities further widen the access gap, particularly for rural communities and low-income households [15; 16].

Case studies, such as MobiReach in India, Bridge International Academies in Kenya, Rora Digital Library in Eritrea, CARNET Mobile Learning Project in Croatia, Plan Ceibal in Uruguay, Education Reform for Knowledge Economy in Jordan and The ReMaLIC project in Nepal demonstrate improved engagement and learning outcomes. However, scaling these initiatives is hindered by fragmented policies, resistance to pedagogical change, and a lack of localized content [17; 18]. The COVID-19 pandemic underscored the urgency of addressing these gaps, as education systems in both developed and developing countries struggled to meet demands [19–22]. Without targeted interventions, m-learning's potential to reduce educational disparities and improve quality education in developing countries will remain unrealized [23].

Objectives

This paper aims to examine the adoption and implementation of mobile learning technologies to improve educational access and outcomes in developing countries, guided by the following objectives:

1. To evaluate the current state of mobile learning adoption in developing countries, focusing on policy readiness, infrastructure, and institutional integration.
2. To analyze the impact of m-learning on student engagement, learning outcomes, and access, particularly in underserved rural and low-income communities, using empirical evidence from case studies.
3. To propose practical policy and practice recommendations to overcome key barriers and enhance the scalability and sustainability of m-learning in developing countries.

This study provides a comprehensive analysis of m-learning's potential and challenges in developing countries' education systems, drawing on literature reviews, case studies, and statistical data. The study is limited itself to the feasibility level of implementation (adoption) of mobile learning technology in the education system of developing countries. The discussion is grounded in the TCCM (Theory, Context, Characteristics, Methods) framework and other empirical findings, ensuring a comprehensive analysis [24; 25].

Materials and Methods

This study employs a mixed-methods research design, integrating qualitative and quantitative approaches to gain a thorough understanding of mobile learning practices in developing countries. The mixed-methods approach offers the depth of qualitative insights alongside the generalizability of quantitative data, providing a holistic perspective [26–28]. The research includes an extensive literature review to establish a theoretical framework and identify key themes and variables related to mobile learning. Data were sourced from academic databases, including JSTOR, ScienceDirect, Open Access, Google Scholar, and Z-library, using Boolean search terms to ensure reliable and valid sources.

Literature Review

1. Definition and Evolution of Mobile Learning

Mobile learning (m-learning) encompasses education across various contexts using personal electronic devices, such as smartphones, tablets, and laptops [41]. Unlike traditional e-learning, which relies on desktop computers and fixed settings, m-learning utilizes the portability of mobile devices to enable flexible learning [9; 30].

Emerging in the early 2000s with the rise of mobile technologies [31], m-learning initially delivered content via SMS and basic applications [32]. These early initiatives demonstrated the potential to reach learners in remote areas with limited access to educational resources [6]. Advances in mobile technology, including smartphones and tablets with high-speed internet and multimedia capabilities, have transformed m-learning into a primary educational mode in many contexts [33; 34]. Modern m-learning platforms feature real-time feedback, adaptive learning paths, and immersive multimedia, enhancing engagement and personalization [35; 36].

The evolution of mobile networks, from 3G to 5G, has improved internet speed and reliability, supporting seamless access to educational content and real-time interactions [37; 38]. Educational applications, ranging from simple flashcards to comprehensive learning management systems, have expanded m-learning's scope [39]. Cloud-based platforms enable storage and access to large volumes of content, benefiting developing countries with limited local infrastructure [40–42].

2. Current State of Mobile Learning in Developing Countries

Adoption and Implementation

The adoption of m-learning in developing countries depends on government policies, technology availability, and socio-economic factors [43; 44]. Countries like India and Kenya have advanced m-learning integration through initiatives like India's Digital India program and private-sector partnerships [45; 46]. However, many developing nations face infrastructure challenges, including unreliable electricity, limited internet coverage, and high costs of devices and data [23]. Innovative solutions, such as low-cost devices and offline content delivery in Sub-Saharan Africa, have emerged to address these barriers [47; 48].

Statistics and Data on M-learning Adoption

Statistical data highlights the growing adoption of m-learning in developing countries. A study by Alsharida et al. projects that global mobile internet penetration will reach 71% by 2025 [49]. The GSM Association reported that 3.8 billion people in developing countries used mobile internet by 2020, with Sub-Saharan Africa's mobile service subscriptions at 45 % in 2019, expected to reach 50 % by 2025 [50]. A UNESCO report noted that m-learning projects in over 100 developing countries have reached millions, particularly benefiting marginalized groups like girls and rural populations [51]. World Bank data indicate that over 70 % of people in many developing regions own mobile devices, providing a foundation for m-learning expansion [52].

3. Benefits of Mobile Learning

Increased Accessibility

Mobile learning significantly enhances educational access, particularly in developing countries with inadequate infrastructure and overcoming geographical barriers [39; 53; 54]. By eliminating the need for physical classrooms, m-learning enables students in rural and underserved areas to access educational materials [47]. Its flexibility allows students to learn at their own pace and schedule, accommodating those with work or family responsibilities [55; 9].

Enhanced Engagement and Interactivity

Mobile learning platforms incorporate gamified learning and multimedia elements, such as videos, animations, and simulations, which increase student motivation and engagement [56–58]. These features make learning more dynamic compared to traditional text-based methods [59]. Interactive quizzes and immediate feedback reinforce learning and provide prompt responses to student queries [37]. Social media integration and communication tools foster collaborative learning, enabling students to share resources, discuss, and connect with peers and educators, creating a supportive environment [60; 39].

Cost-Effectiveness

Mobile learning is often more cost-effective than traditional education, reducing the need for physical infrastructure, making education scalable in resource-constrained settings [61]. Mobile devices also provide ease of access to printed materials, which are costly and difficult to distribute in rural areas [62; 63]. Many educational applications and resources are available for free or at low cost, making them accessible to a wider audience [42].

Personalized Learning

Mobile learning platforms often include adaptive technologies that tailor content to in-

dividual student needs and learning styles [64; 65; 61]. This customization supports diverse learning requirements and provides targeted instruction, adjusting exercise difficulty based on performance [66; 67].

An Alternative during Emergency

Mobile learning has proven essential during crises, such as the COVID-19 pandemic and natural disasters like flooding in New Delhi [68; 69]. It enables continued education by providing access to materials and facilitating communication between educators and students [70]. According to Al Breiki and Al-Abri, m-learning supports seamless transitions to remote learning during emergencies, allowing students to access resources from home [22; 71].

4. Challenges and Barriers

Technological Limitations

Despite its benefits, mobile learning faces technological constraints in developing countries. Limited or unreliable internet access in rural areas hinders interactive learning and access to multimedia content [72; 73]. For instance, during the covid-19 in the developed world, it was hard for developing countries to use digital technologies to sustain their education systems [74; 75]. High costs of smartphones, tablets, and data plans are significant barriers for low-income households, despite increasing mobile phone ownership [50; 52].

Socio-Economic Factors

Socio-economic disparities, including unequal access to technology and low digital literacy, exacerbate the digital divide [76; 77; 51]. Marginalized communities often lack devices and connectivity, widening educational gaps [78]. Cultural resistance and skepticism about m-learning's effectiveness, particularly in regions valuing traditional education [79; 80]. Negative perceptions of mobile devices on behaviour of students as distractions and concerns about inappropriate use impede adoption [44].

Educational Infrastructure

Many schools in developing countries lack the necessary infrastructure, such as computer labs and internet access, to support m-learning [81]. Teachers often lack training to effectively integrate mobile learning tools into their teaching [46, 82].

Policy and Regulatory Issues

Inconsistent policies and regulations can impede m-learning implementation. Some countries restrict mobile device use in classrooms or lack clear guidelines for m-learning integration [83]. Data privacy and security concerns, particularly regarding student information, also pose challenges [47].

Results

Adoption Rates of Mobile Learning

Mobile learning adoption in secondary schools in developing countries is increasing, driven by government initiatives and affordable devices. India's Digital India program has significantly integrated mobile devices into classrooms, boosting adoption in urban and rural secondary schools [46]. Kenya's Bridge International Academies use mobile learning to deliver quality education in low-cost private schools, achieving widespread uptake among secondary students [84]. UNESCO reports indicate that m-learning initiatives in over 100 developing countries have impacted millions, with a 30 % increase in adoption in Sub-Saharan African secondary schools over the past five years [51].

Impact on Student Performance and Engagement

Research shows that mobile learning enhances secondary school students' engagement and academic performance. In India, students using m-learning platforms for supplementary instruction exhibit improved reading and numeracy skills compared to those using traditional methods [46]. Interactive features, such as quizzes, games, and multimedia, boost motivation and engagement, leading to better academic outcomes [84; 39]. In subjects like chemistry and biology, interactive simulations aid comprehension of complex concepts [86].

Kenya's Bridge International Academies report improved test scores in English and mathematics due to structured m-learning curricula [85]. However, equitable access remains a challenge, as socio-economic disparities limit device and data affordability, potentially widening the digital divide [51]. Technological issues, such as poor internet connectivity and lack of technical support, can also reduce m-learning's effectiveness [73].

Empirical Case Studies on Mobile Learning Implementation in Developing Countries

Croatia

A UNESCO case study on the CARNET Mobile Learning Project in Croatia examines a school-wide initiative integrating mobile technologies into secondary education [54]. Croatia, an upper-middle-income country, has adopted mobile learning to modernize education, aligning with the European Union's digital education strategies. The Croatian Academic and Research Network (CARNET) supports this through infrastructure development and teacher training, as outlined in the national e-Schools program, which aims to improve digital literacy and access [54].

The project enhanced access by providing tablets to students and teachers, enabling flexible learning. It improved educational quality through interactive digital textbooks and collaborative platforms, fostering critical thinking [54]. Challenges included limited internet connectivity in rural schools and initial teacher resistance due to unfamiliarity with mobile pedagogies. Ongoing professional development was required to sustain implementation. The initiative used blended learning, combining traditional instruction with mobile-supported activities, such as project-based learning and collaborative tasks on platforms like Google Classroom [54].

Uruguay

Plan Ceibal, a government-led initiative in Uruguay, is a notable example of mobile learning in a middle-income country [54]. Launched in 2007, Plan Ceibal seeks to reduce the digital divide and promote educational equity by distributing free laptops and tablets to students. Uruguay's national education policy integrates mobile learning into the curriculum, supported by public-private partnerships. The program expanded access to education in rural areas through device distribution and free internet hotspots. It enhanced quality by providing digital platforms with interactive content and real-time feedback, increasing student engagement [54].

Main challenges faced the initiative included high device maintenance costs and uneven teacher training. Some parents viewed mobile devices as distractions, hindering adoption [77]. Plan Ceibal employs student-centered methods, including inquiry-based learning and flipped classrooms, in which students access content via mobile devices before class discussions [54].

Jordan

A study by Aburub and Alnawas explored mobile learning adoption in Jordanian secondary schools, focusing on urban and rural contexts. Jordan, a lower-middle-income country, has incorporated mobile learning into its Education Reform for Knowledge Economy (ERfKE) initiative to enhance digital skills. The Ministry of Education supports this through pilot projects offering subsidized devices and teacher training [87]. Mobile learning improved access by enabling students in remote areas to use smartphones for online resources. It enhanced quality by supporting English language learning through applications, addressing global competency needs [87].

Low internet penetration and limited Arabic-language educational content are the most identifiable challenges. Cultural resistance, particularly from parents, also posed barriers [88]. The study highlighted collaborative learning via mobile applications like WhatsApp and problem-based learning to promote critical thinking [87].

Nepal

The ReMaLIC project in Nepal investigated mobile learning's impact on secondary school students' access to education. Nepal's education policy promotes information and communication technology (ICT) integration, but mobile learning is primarily supported by non-governmental organizations and international partners, such as UNESCO, due to limited government funding. The School Sector Development Plan (2016–2023) encourages digital tools to improve access [77].

Mobile learning facilitated access to English language resources, crucial for employability, using low-cost feature phones. It supported self-directed learning, particularly during school closures. The study discloses gender disparities in device access, with female students having less access than males, and unreliable electricity in rural areas. Teachers reported distractions from non-educational mobile use. The project used context-aware learning, tailoring content to students' environments, and informal learning through SMS-based quizzes and audio lessons [77].

India

The "Home as a Learning Space" initiative, supported by UNICEF, implemented mobile learning to address educational disruptions during the COVID-19 pandemic in India [89]. India, a lower-middle-income country, has integrated mobile learning into its National Education Policy (NEP) 2020, which emphasizes digital education to achieve inclusive and equitable education under Sustainable Development Goal (SDG 4). The government supports platforms like DIKSHA, providing mobile-accessible educational content [90].

The initiative improved access by delivering SMS-based lessons and mobile app content to rural students, where 70 % of India's population resides. It enhanced quality through interactive quizzes and multimedia resources, promoting engagement in literacy and numeracy. Limited internet access in rural areas and high smartphone costs, gender disparities, with girls having less device access due to cultural norms, were significant barriers [77; 89]. Teachers faced difficulties adapting traditional methods to mobile platforms, underscoring the need for training [91]. The initiative used context-aware learning, tailoring content to local languages, and informal learning through SMS quizzes and audio lessons [89].

Other initiatives, like MobiReach and mGuru have significantly impacted rural and underserved secondary school students. MobiReach delivers educational content in local languages via mobile applications, improving literacy and numeracy, with users showing great

er proficiency in reading and arithmetic. mGuru provides interactive lessons, quizzes, and games aligned with the Indian curriculum, enhancing student engagement and motivation, as reported by teachers [46].

Kenya

Kizilcec et al. examined Eneza Education, a mobile learning platform providing SMS-based lessons during school disruptions caused by election violence in Kenya in 2017 [61]. Kenya, a lower-middle-income country, has a National ICT Policy promoting mobile learning to enhance access, particularly in rural areas [92]. The government supports initiatives like Eneza Education through partnerships with NGOs and private sectors. Eneza Education expanded access using SMS on low-cost feature phones, enabling students in remote areas to continue learning. It improved quality through interactive quizzes and real-time feedback, fostering self-directed learning in mathematics and English [61]. Obstacles with m-learning initiatives include unreliable electricity and limited device ownership in rural areas. Teachers noted concerns about non-educational phone use, and parental support was inconsistent due to work commitments [44]. The platform used self-regulated learning, with students accessing SMS-based quizzes independently, and collaborative learning, encouraging peer interaction through group tasks [61].

Additionally, Bridge International Academies in Kenya use mobile technology to deliver standardized lesson plans and assessments to teachers in low-cost private schools. This approach has improved student performance in English and mathematics, demonstrating m-learning's potential to enhance educational quality in resource-constrained settings [85].

South Africa

A study by Molapo et al. explored a hybrid natural language processing (NLP) peer-assessment system using mobile phones for second-language learning in South African secondary schools [93]. South Africa's Department of Basic Education promotes mobile learning, with e-safety guidelines ensuring responsible use [94; 95]. The NLP system improved access by enabling students in high learner-to-teacher ratio classrooms to receive peer feedback via mobile phones, reducing teacher workload. It enhanced quality by supporting English language learning through real-time feedback, improving writing skills [93].

The system's scalability was cost-effective for resource-constrained settings [77]. The initiatives were characterized by limited access to modern devices and poor internet connectivity in rural schools. Negative attitudes from teachers and parents, associating phones with bullying or distractions, posed barriers [44; 95]. Inadequate teacher training limited effectiveness [93].

Another m-learning initiative in South Africa, is the "MobiLiteracy" program, uses mobile phones to teach reading to children in the early grades. The program provides interactive reading materials and literacy-improving activities to young students in rural locations. According to program evaluations, students who take part in "Mobile Literacy" are more involved in their studies and exhibit greater reading competency than their counterparts who do not use the program. The program demonstrates how well mobile learning works to solve literacy issues in underdeveloped nations [96; 97].

Eritrea

Empirical studies focus specifically on mobile learning in Eritrea are very limited, but Hennessy et al. include Eritrea among low-income African countries implementing mo-

mobile-based educational interventions during school disruptions [98]. Eritrea's ICT policy emphasizes technology to improve educational access in remote areas [99], but formal mobile learning policies are limited due to resource constraints and restricted internet access [98]. The Ministry of Education collaborates with NGOs like UNICEF to pilot mobile-based interventions, aligning with SDG 4 [77]. Mobile learning provided access to literacy and numeracy resources via feature phones, supporting learning continuity during disruptions.

The Rora Digital Library Initiative, under the Eritrean Research and Documentation Center, provides offline content via tools like the RACHEL server, supporting mobile learning without internet access [100]. Students and educators with limited or no internet connectivity can access materials including textbooks, videos, and interactive content [101]. Since June 2023, *Rora* has introduced open repositories and workshops to manage multilingual content, supporting lifelong learning and inclusive education [100]. Interventions used informal learning through SMS-based lessons and context-aware learning, adapting content to local languages [98].

The most prominent barriers included restrictive internet policies, limited mobile network coverage, and gender disparities in device access [77]. Additionally, lack of teacher training hindered pedagogical integration [82].

Synthesis of Policies and Teaching Methods

Policies across these regions aim to integrate mobile learning to bridge digital divides and enhance educational equity. Croatia, Uruguay, India, and Kenya have national policies supported by infrastructure investments or partnerships, while Jordan, Nepal, South Africa, and Eritrea rely on pilot projects or external support due to resource constraints [87; 98; 90; 54].

Common teaching methods include:

- Blended learning, combining mobile-supported activities with traditional instruction, as seen in Croatia, Uruguay, India, and South Africa [93; 89; 54].
- Collaborative and peer-assessment learning, using platforms like WhatsApp and NLP systems for group work and feedback, prevalent in Jordan, Kenya, and South Africa [87; 61; 93].
- Inquiry-based and problem-based learning, encouraging critical thinking, as in Uruguay and Jordan [87; 54].
- Self-regulated learning, promoting independent study through SMS-based quizzes, common in Kenya and Eritrea [98; 61].
- Context-aware and informal learning, tailoring content to local contexts via SMS or audio, practiced in India, Nepal, and Eritrea [77; 98; 89].

Discussion

Interpretation of Findings

The findings suggest that mobile learning can significantly enhance education in developing countries, particularly in secondary education. Its accessibility and flexibility address barriers like geographic isolation and inadequate infrastructure [61; 73; 9]. Positive impacts on student engagement [58] and performance in secondary schools highlight m-learning's effectiveness as a supplementary or primary teaching method [66; 61; 85].

However, secondary schools in developing countries often rely on m-learning as an additional resource due to limited infrastructure [102; 82]. Challenges, including technological limitations, socio-economic disparities, and resistance to pedagogical change, hinder widespread adoption, requiring collaborative efforts from governments, institutions, and technology providers [77; 44; 51].

Policy Implications

Effective m-learning implementation requires supportive policies addressing identified challenges. Governments should prioritize digital infrastructure development, ensuring reliable internet and affordable devices for all students. Public-private partnerships can leverage resources to expand access [73]. Policies should promote digital literacy training for teachers and students, equipping educators with technical and pedagogical skills to integrate m-learning effectively [46]. Educational policies must encourage the development of high-quality, culturally relevant content aligned with national curricula and accessible to diverse socio-economic groups [47].

Practical Implications

Educational institutions should develop engaging m-learning platforms with interactive tools like simulations, quizzes, and collaborative features, designed for varying digital literacy levels [39]. Blended learning approaches, combining m-learning with traditional methods, can accommodate diverse schedules and learning preferences, particularly for working students [102]. Establishing communities of practice for educators to share experiences can enhance m-learning initiatives [42]. Continuous evaluation of student performance, engagement, and satisfaction is essential to assess program effectiveness and guide improvements [84].

Conclusion

Mobile learning offers transformative potential for education in developing countries, enhancing accessibility, flexibility, and engagement in school education. Case studies from India, Kenya, South Africa, Eritrea, Croatia, Uruguay, Jordan and Nepal illustrate its practical applications. However, technological limitations, socio-economic disparities, and resistance to change impede widespread adoption. While schools share benefits like improved engagement, differences in resource availability and curricular integration persist. Policies that prioritize infrastructure, teacher training, and equitable device access, alongside innovative teaching methods like blended and collaborative learning, are critical for success.

Recommendations

To maximize mobile learning's impact in developing countries, future efforts should focus on:

1. Researching affordable technologies to improve connectivity and access for low-income households.
2. Developing comprehensive training programs for teachers and students to enhance effective use of m-learning resources.
3. Analyzing policy frameworks to identify best practices for governments and institutions to support m-learning adoption and effectiveness.
4. Conducting longitudinal studies to evaluate m-learning's long-term effects on academic achievement and socio-economic development in developing countries.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

The author has read and approved the final manuscript.

References

1. Yosiana Y., Djuandi D., Hasanah A. Mobile learning and its effectiveness in mathematics. *Journal of Physics: Conference Series*. 2021, vol. 1806, no. 1, p. 012081. DOI: 10.1088/1742-6596/1806/1/012081 (in English)

2. Abduljawad M., Ahmad A. An analysis of mobile learning (M-Learning) in education. *Multicultural Education*. 2023, vol. 9, no. 2, pp. 145–152. DOI: 10.5281/zenodo.7665894 (in English)
3. Das S.S., Roy N.R. M-learning: A new definition in technology-based learning. P. Kaliraj, G. Singaravelu, T. Devi. *Transformative digital technology for disruptive teaching and learning*. New York, Auerbach Publications, 2024, pp. 141–153. DOI: <https://doi.org/10.1201/9781032675176> (in English)
4. Albelali S.A., Alaulamie A.A. Gender differences in students' continuous adoption of mobile learning in Saudi Higher Education. *2019 2nd international conference on computer applications & information security (ICCAIS)*. IEEE. 2019, May, pp. 1–5. DOI: 10.1109/CAIS.2019.8769554 (in English)
5. Alam A. Media Multitasking with M-Learning Technology in Real-Time Classroom Learning: Analysing the Dynamics in Formal Educational Settings for the Future of E-Learning in India. *Conference: 2023 2nd International Conference on Smart Technologies and Systems for Next Generation Computing (ICSTSN)*. IEEE, 2023, pp. 1–6. DOI: 10.1109/ICSTSN57873.2023.10151509 (in English)
6. Faturoti B. Online learning during COVID-19 and beyond: A human right based approach to internet access in Africa. *International Review of Law Computers & Technology*. 2022, vol. 36, no. 2, pp. 1–23. DOI: 10.1080/13600869.2022.2030027 (in English)
7. Traxler J. Learning with mobiles: The global south. *Research in Comparative and International Education*. 2018, vol. 13, no. 1, pp. 152–175. DOI: 10.1177/1745499918761509
8. Arici F. Investigating the effectiveness of augmented reality technology in science education in terms of environmental literacy, self-regulation, and motivation to learn science. *International Journal of Human-Computer Interaction*. 2024, vol. 40, no. 2, pp. 8476–8496. DOI: 10.1080/10447318.2024.2310921 (in English)
9. Traxler J., Kukulska-Hulme A. *Mobile learning in developing countries. Commonwealth of Learning, Commonwealth of Learning*. Vancouver, 2005. Available at: https://www.researchgate.net/publication/277220204_Mobile_Learning_in_Developing_Countries (Accessed 25 January 2025) (in English)
10. Viberg O., Andersson A., Wiklund M. Designing for sustainable mobile learning-re-evaluating the concepts “formal” and “informal”. *Interactive Learning Environments*. 2018, vol. 29, no. 1, pp. 130–141. DOI: 10.1080/10494820.2018.1548488 (in English)
11. Kostas A., Koutromanos G., Tsoumani D. Micro-learning in formal and informal education: A systematic review. *Optimizing Education Through Micro-Lessons: Engaging and Adaptive Learning Strategies*. Publisher: IGI Global, 2024, pp. 1–19. DOI: 10.4018/979-8-3693-0195-1.ch001 (in English)
12. West M., Ei C.H. *Reading in the mobile era: A study of mobile reading in developing countries*. Paris, UNESCO, 2014, pp. 15–16.
13. Yangambi M. Impact of school infrastructures on students learning and performance: Case of three public schools in a developing country. *Creative Education*. 2023, vol. 14, no. 4, pp. 788–809. DOI: 10.4236/ce.2023.144052 (in English)
14. Zickafoose A. et al. Barriers and challenges affecting quality education (Sustainable Development Goal # 4) in Sub-Saharan Africa by 2030. *Sustainability*. 2024, vol. 16, no. 7, p. 2657. DOI: 10.3390/su16072657 (in English)
15. Qureshi S. *Impact of Socio-economic factors on education in Pakistan*. Under review. 2024. 16 p.
16. Song J. The Impact of Economic Development on Inadequate Education Resources

in Rural China. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*. 2023, vol. 23, pp. 285–290. DOI: 10.54097/ehss.v23i.12898 (in English)

17. Song S.J., Tan K.H., Awang M.M. Generic digital equity model in education: Mobile-assisted personalized learning (MAPL) through e-modules. *Sustainability*. 2021, vol. 13, no. 19, p. 11115. DOI: 10.3390/su131911115 (in English)

18. Ndibalema P. Constraints of transition to online distance learning in Higher Education Institutions during COVID-19 in developing countries: A systematic review. *E-learning and Digital Media*. 2022, vol. 19, no. 6, pp. 595–618 (in English)

19. Oliveira G. et al. An exploratory study on the emergency remote education experience of higher education students and teachers during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Technology*. 2021, vol. 52, no. 4, pp. 1357–1376. DOI: 10.1111/bjet.13112 (in English)

20. Tilak J. B., Kumar A.G. Policy changes in global higher education: What lessons do we learn from the COVID-19 pandemic? *Higher Education Policy*. 2022, vol. 35, no. 3, pp. 610–628 (in English)

21. Frenk J., Chen L.C., Chandran L., Groff E.O.H., King R., Meleis A., Fineberg H.V. Challenges and opportunities for educating health professionals after the COVID-19 pandemic. *Lancet*. 2022, vol. 400, no. 10362, pp. 1539–1556. DOI: 10.1016/S0140-6736(22)02092-X (in English)

22. Al Breiki M., & Al-Abri A. The extended technology acceptance model (ETAM): Examining students' acceptance of online learning during COVID-19 pandemic. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. 2022, vol. 17, no. 20, pp. 4–19. DOI: 10.3991/ijet.v17i20.29441 (in English)

23. Barikzai S., Bharathi S.V., Perdana A. Challenges and strategies in e-learning adoption in emerging economies: a scoping review. *Cogent Education*. 2024, vol. 11, no. 1, pp. 1–23. DOI: 10.1080/2331186X.2024.2400415 (in English)

24. Crompton H. A historical overview of m-learning: Toward learner-centered education. *Handbook of mobile learning*. Routledge, 2013, pp. 3–14 (in English)

25. Naveed Q.N., Choudhary H., Ahmad N., Alqahtani J., Qahmash A.I. Mobile learning in higher education: A systematic literature review. *Sustainability*. 2023, vol. 15, no. 18, p. 13566. Available at: <https://www.mdpi.com/2071-1050/15/18/13566> (Accessed 2 March 2025). DOI: 10.3390/su151813566 (in English)

26. Creswell J.W., Plano Clark V.L. *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications, 2017. 520 p.

27. Zikic J., Voloshyna V. Mixed methods in careers research: contradictory paradigms or desired approach? *Handbook of Research Methods in Careers*. Edward Elgar Publishing, pp. 299–316 (in English)

28. Toraman S. Media review: Mixing methods in social research: Qualitative, quantitative, and combined methods. *Journal of Mixed Methods Research*. 2022, vol. 16 (3), pp. 378–380 (in English)

29. Hartley K., Andújar A. Smartphones and learning: an extension of m-learning or a distinct area of inquiry. *Education Sciences*. 2022, vol. 12, no. 1, p.50. DOI: 10.3390/educsci12010050 (in English)

30. Dingler T., Weber D., Pielot M., Cooper J., Chang C.C., Henze N. Language learning on-the-go: opportune moments and design of mobile microlearning sessions. *Proceedings of the 19th International Conference on Human-Computer Interaction with Mobile Devices and Services*. 2017, pp. 1–12. DOI: 10.1145/3098279.3098565 (in English)

31. Behera S.K. M-learning: a new learning paradigm. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*. 2013, vol. 4, i. 2, pp. 24–34 (in English)
32. Kadirire J. Mobile Learning DeMystified. *The Evolution of Mobile Teaching and Learning*. 2009, pp. 15–56 (in English)
33. Ishtaiwa F. Mobile technology as a learning tool: Use and effects. *International Journal of Information and Communication Technology Education*. 2014, vol. 10, no. 4, pp. 1–15. DOI: 10.4018/ijcte.2014100101 (in English)
34. Wagner D. A. Mobiles for Reading: A Landscape Research Review. [Electronic resource]. Technical Report. Washington, 2014. URL: http://www.meducationalliance.org/sites/default/files/usaaid_wagner_report_finalforweb_14jun25_1.pdf (Accessed 15 February 2025). DOI: 10.13140/RG.2.2.34708.04488 (in English)
35. El Miedany Y. E-learning, adaptive learning and mobile learning. *Rheumatology Teaching: The Art and Science of Medical Education*. 2019, pp. 235–258 (in English)
36. Maroukhas A., Troussas Ch., Krouska A., Sgouropoulou C. A framework for personalized fully immersive virtual reality learning environments with gamified design in education. *Novelties in Intelligent Digital Systems*. Amsterdam, IOS Press, 2021, pp. 95–104. DOI: 10.3233/FAIA210080 (in English)
37. Ally M., Prieto-Blázquez J. What is the future of mobile learning in education? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2014, vol. 11, i. 1, pp. 142–151. DOI: 10.28945/4664 (in English)
38. Susanto H., Safri K.K. A Study on the Potential Effects of Enabling 5G Network in Educational Technology for Higher Education. *Digital Education*. Apple Academic Press, 2024, pp. 129–171 (in English)
39. Mehdipour Y., Zerehkafi H. Mobile learning for education: Benefits and challenges. *International Journal of Computational Engineering Research*. 2013, vol. 3, no. 6, pp. 93–101 (in English)
40. Anshari M., Alas Y., Guan L.S. Developing online learning resources: Big data, social networks, and cloud computing to support pervasive knowledge. *Education and Information Technologies*. 2016, vol. 21, pp. 1663–1677 (in English)
41. Alam A. Cloud-based e-learning: scaffolding the environment for adaptive e-learning ecosystem based on cloud computing infrastructure. *Computer Communication, Networking and IoT: Proceedings of 5th ICICC 2021. Conference paper*. Singapore, Springer Nature Singapore, 2022, vol. 2, pp. 1–9 (in English)
42. Sharples M. Mobile learning: Research, practice and challenges. *Distance Education in China*. 2013, vol. 3, no. 5, pp. 5–11 (in English)
43. Jaradat M.I.R. Understanding individuals' perceptions, determinants and the moderating effects of age and gender on the adoption of mobile learning: developing country perspective. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*. 2014, vol. 8, no. 3/4, pp. 253–275. DOI: 10.1504/IJMLO.2014.067028 (in English)
44. Kaliisa R., Palmer E., Miller J. Mobile learning in higher education: A comparative analysis of developed and developing country contexts. *British Journal of Educational Technology*. 2017, vol. 50, no. 2, pp. 1–16. DOI: 10.1111/bjet.12583 (in English)
45. Nedungadi P.P., Menon R., Gutjahr G., Ericson L., Raman R. Towards an inclusive digital literacy framework for digital India. *Education + Training*. 2018, vol. 60, no. 6, pp. 516–528. DOI: 10.1108/ET-03-2018-0061 (in English)
46. Joshi D., Bansal T. M learning apps for digital India. *2017 Computing Conference. IEEE*, 2017, pp. 1136–1142. DOI: 10.1109/SAI.2017.8252233 (in English)

47. Aker J.C., Mbiti I.M. Mobile phones and economic development in Africa. *Journal of Economic Perspectives*. 2010, vol. 24, no. 3, pp. 207–232 (in English)
48. Ayega D. Pandemics and education in Sub-Saharan Africa: Invest in education technology. *American Journal of Educational Research*. 2020, vol. 8, no. 8, pp. 581–586. DOI: 10.12691/education-8-8-10 (in English)
49. Alsharida R., Hammood M., Al-Emran M. Mobile learning adoption: A systematic review of the technology acceptance model from 2017 to 2020. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*. 2021, vol. 16, no. 5, pp. 147–162. DOI: 10.3991/ijet.v16i05.18093 (in English)
50. Goundar S. What is the potential impact of using mobile devices in education? *Proceedings of SIG GlobDev Fourth Annual Workshop*, Shanghai, China, December, 3, 2011, pp. 1–30 (in English)
51. Miao F., Holmes W. *Beyond disruption: technology enabled learning futures; 2020 edition of Mobile Learning Week*. Paris, UNESCO, 2021. 53 p.
52. World Development Report 2020: Trading for development in the age of global value chains. 2020. *World Bank*. Available at: <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr20> (Accessed 19 February 2025) (in English)
53. Traxler J., Vosloo S. Introduction: The prospects for mobile learning. *Prospects*. 2014, vol. 44 (1), pp. 13–28. DOI: 10.1007/s11125-014-9296-z (in English)
54. Tsvetkova E., Peteva I., Denchev S. Information Portal for Promoting Projects for Mobile Learning. 15th International Technology, Education and Development Conference. 2021, pp. 9300–9305. Available at: https://www.researchgate.net/publication/350420641_INFORMATION_PORTAL_FOR_PROMOTING_PROJECTS_FOR_MOBILE_LEARNING (Accessed 25 February 2025). DOI:10.21125/INTED.2021.1945 (in English)
55. Bozkurt A., Jung I., Xiao F., Vladimirschi V. et al. A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*. 2020, vol. 15, i. 1, pp. 1–126. DOI: 10.5281/ZENODO.3878572 (in English)
56. Perry B. Gamifying French language learning: A case study examining a quest-based, augmented reality mobile learning-tool. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015, vol. 174, pp. 2308–2315. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.892 (in English)
57. Hossain M.R. A Review of Interactive Multimedia Systems for Education. *Journal of Innovative Technology Convergence*. 2023, vol. 5, no. 2, pp. 11–22. DOI: 10.69478/JITC2023v5n2a02 (in English)
58. Dewi L.S., Saefullah H. Efl Students' Engagement in Google Classroom Based-Literature Circle. *JiIP-Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*. 2022, vol. 5, no. 10, pp. 4463–4469. Available at: <http://Jiip.stkipyapisdompupu.ac.id> (Accessed 21 January 2025) (in English)
59. Jamridafrizal B.W., Ibrahim N. Leveraging Social Media in Accommodating Collaborative Learning in Indonesian Islamic Higher Education. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)*. 2019, vol. 8, i. 2S9, pp. 151–158. DOI: 10.35940/ijrte.B1033.0982S919 (in English)
60. Almogren A.S., Al-Rahmi W.M., Dahri N.A. Integrated technological approaches to academic success: Mobile learning, social media, and AI in visual art education. *IEEE Access*. 2024, vol. 12, pp. 175391–175413. DOI: 10.1109/access.2024.3498047 (in English)
61. Kizilcec R.F., Chen M., Jasińska K.K., Madaio M., Ogan A. Mobile learning during school disruptions in sub-Saharan Africa. *AERA Open*. 2021, no. 7 (1), pp. 1–18. DOI: 10.1177/23328584211014860 (in English)

62. McQuiggan S., Kosturko L., McQuiggan J., Sabourin J. *Mobile learning: A handbook for developers, educators, and learners*. New Jersey, John Wiley & Sons, 2015. 378 p.
63. Sung Y. T., Chang K.E., Liu T.C. The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*. 2016, vol. 94, pp. 252–275. DOI: 10.1016/j.compedu.2015.11.008 (in English)
64. Martin F., Chen Y., Moore R. L., Westine C. Systematic review of adaptive learning research designs, context, strategies, and technologies from 2009 to 2018. *Educational Technology Research and Development*. 2020, vol. 68, i. 4, pp. 1903–1929. DOI: 10.1007/s11423-020-09793-2 (in English)
65. Essa S.G., Celik T., Human-Hendricks N.E. Personalized adaptive learning technologies based on machine learning techniques to identify learning styles: A systematic literature review. *IEEE Access*. 2023, vol. 11, pp. 48392–48409. DOI: 10.1109/ACCESS.2023.3276439 (in English)
66. Egere I.K. M-Learning: Survey on Academic Performance of Undergraduate Students During the Covid-19 Pandemic Lockdown in Private Universities in Nigeria. *International Journal of Pedagogy, Policy and ICT in Education*. 2021, vol. 9, pp. 1–30 (in English)
67. Taylor D.L., Yeung M., Bashet A.Z. Personalized and adaptive learning. *Innovative Learning Environments in STEM Higher Education. Opportunities, Challenges, and Looking Forward*. Springer, 2021, pp. 17–34 (in English)
68. Abd Samad M.R., Ihsan Z.H., Khalid F. The use of mobile learning in teaching and learning session during the Covid-19 pandemic in Malaysia. *Journal of Contemporary Social Science and Education Studies (JOCSES)*. 2021, vol. 1, i. 2, pp. 46–65. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10329936> (in English)
69. Chandol T., Gupta A.K., Bindal M.K., Amin F. *Climate Change and Extreme Events, Training Manual*. Delhi, National Institute of Disaster Management, 2021. 199 p.
70. Mutambara D., Bayaga A. Determinants of mobile learning acceptance for STEM education in rural areas. *Computers & Education*. 2021, vol. 160, p. 104010. DOI: 10.1016/j.cjmedu.2020.104010 (in English)
71. Ferreira J.B., Klein A.Z., Freitas A.S., Schlemmer E. Mobile learning: definition, uses and challenges. *Increasing Student Engagement and Retention Using Mobile Applications: Smartphones, Skype and Texting Technologies*. Emerald Group Publishing Limited, Bingley, 2013, pp. 47–82. DOI: 10.1108/S2044-9968(2023)000006D005 (in English)
72. Imran M. A. et al. Exploring the boundaries of connected systems: communications for hard-to-reach areas and extreme conditions. *Proceedings of the IEEE*. 2024, no. 99, pp. 1–34. DOI: 10.1109/JPROC.2024.3402265 (in English)
73. Mobile Economy Sub-Saharan Africa 2020. *GSMA intelligence*. Sep., 2020. Available at: <https://www.gsmainelligence.com> (Accessed 21 January 2025) (in English)
74. Tadesse S., Muluye W. The impact of COVID-19 pandemic on education system in developing countries: A review. *Open Journal of Social Sciences*. 2020, vol. 8, no. 10, p. 159. DOI: 10.4236/jss.2020.810011 (in English)
75. Haleem A., Javaid M., Qadri M.A., Suman R. Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*. 2022, vol. 3, no. 4, pp. 275–285. DOI: 10.1016/j.susoc.2022.05.004 (in English)
76. Banerjee M. An Exploratory Study of Online Equity: Differential Levels of Technological Access and Technological Efficacy Among Underserved and Underrepresented Student Populations in Higher Education. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning*. 2020, vol. 16, pp. 93–121. DOI: 10.28945/4664 (in English)
77. Castillo N.M., Adam T., Haßler B. Improving the impact of educational technologies

on learning within low-income contexts. *In Learning, Marginalization, and Improving the Quality of Education in Low-income Countries*. Cambridge, Open Book Publishers, 2022, pp. 113–148. DOI: 10.11647/obp.0256.04 (in English)

78. Marler W. Mobile phones and inequality: Findings, trends, and future directions. *New Media & Society*. 2018, vol. 20, no. 9, pp. 3498–3520. DOI: 10.1177/1461444818765154

79. Arpaci I. A comparative study of the effects of cultural differences on the adoption of mobile learning. *British Journal of Educational Technology*. 2015, vol. 46, no. 4, pp. 699–712 (in English)

80. Qazi A.G., Mustafa M.Y., Mtenzi F., Valcke M. Mobile Technology as an alternative teaching strategy amidst COVID-19 Hiatus: Exploring pedagogical possibilities and implications for Teacher Development. *Education Sciences*. 2023, vol. 13, no. 4. P. 385. DOI: 10.2290/educsci13040385 (in English)

81. Barakabitze A.A., William-Andey Lazaro A., Ainea N., Mkwizu M.H., Maziku H., Matofali A.X., Iddi A., Sanga C. Transforming African education systems in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) using ICTs: Challenges and opportunities. *Education Research International*, vol. 2019, pp. 1–29. DOI: 10.1155/2019/6946809 (in English)

82. Pimmer C., Brysiewicz P., Linxen S., Walters F., Chipps J., Gröhhbiel U. Informal mobile learning in nurse education and practice in remote areas – a case study from rural South Africa. *Nurse education today*. 2014, vol. 34, no. 11, pp. 1398–1404. Available at: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8045005/> (Accessed 12 March 2025). DOI: 10.1016/j.nedt.2014.03.013 (in English)

83. Rahali M., Kidron B., Livingstone S. Smartphone policies in schools: What does the evidence say? *LSE; Digital Futures for children; 5RIGHTS FOUNDATION*, 2024. 49 p.

84. Afful D., & Boateng J. K. Mobile learning behaviour of university students in Ghana. *Cogent Social Sciences*. 2023, vol. 9, no. 1, p. 2204712. DOI: 10.1080/23311886.2023.2204712 (in English)

85. Piper B., Zuilkowski S. S., Mugenda A. Improving reading outcomes in Kenya: First-year effects of the PRIMR Initiative. *International Journal of Educational Development*. 2014, vol. 37, i. 2, pp. 11–21. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2014.02.006 (in English)

86. Ahmad N.J., Yakob N., Bunyamin M.A.H., Winarno N., Akmal W.H. The effect of interactive computer animation and simulation on students' achievement and motivation in learning electrochemistry. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*. 2021, vol. 10, no. 3, pp. 311–324. DOI: 10.15294/jipii.v10i13.26013 (in English)

87. Aburub F., Alnawas I. A new integrated model to explore factors that influence adoption of mobile learning in higher education: An empirical investigation. *Education and Information Technologies*. 2019, vol. 24, no. 2, pp. 2145–2158. DOI: 10.1007/s10639-019-09862-x (in English)

88. Palvia S., Aeron, P., Gupta P., Mahapatra D., Parida R., Rosner R., Sindhi S. Online education: Worldwide status, challenges, trends, and implications. *Journal of global information technology management*. 2018, vol. 21, no. 4, pp. 233–241 (in English)

89. Tarricone P., Mestan K., Teo I., Nietschke Y. *Learning recovery and addressing the learning crisis*. Bangkok, UNESCO, 2022. 53 p. Available at: <http://www.neqmap.bangkok.unesco.org> (Accessed 14 February 2025)

90. Ministry of Education, India. *National Education Policy 2020*. pp. 56–60. Available at: <https://www.education.gov.in/national-education-policy-2020.2> (Accessed 11 January 2025) (in English)

91. Radovanović D., Holst C., Belur S. B., et al. Digital literacy key performance indicators for sustainable development. *Social Inclusion*. 2020, vol. 8, no. 2, pp. 151–167. DOI: 10.17645/si.v8i2.2587 (in English)
92. Ministry of Information, Communications and Technology, Kenya. *National Information, Communications and Technology (ICT) Policy 2019*. November-2019. 37 p. Available at: <https://ke-cirt.go.ke/wp-content/uploads/2021/07/NATIONAL-ICT-POLICY-2019.pdf> (Accessed 14 February 2025) (in English)
93. Molapo M., Moodley C.S., Akhalwaya I.Y., Kurien T., Kloppenberg J., Young R. Designing digital peer assessment for second language learning in low resource learning settings. *Conference paper*. 24 Jun 2019. Article no. 14, pp. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1145/3330430.3333626> (in English)
94. Aluko R. Applying UNESCO guidelines on mobile learning in the South African context: Creating an enabling environment through policy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2017, vol. 18, no. 7, pp. 25–44. DOI: 10.19173/irrodl.v18i17.2702 (in English)
95. Porter G., Hampshire K., Milner J., et al. Mobile phones and education in Sub-Saharan Africa: From youth practice to public policy. *Journal of international development*. 2016, vol. 28, no. 1, pp. 22–39. DOI: 10.1002/jid.3116 (in English)
96. Castillo N.M., Wagner D.A. Early-grade reading support in rural South Africa: A language-centred technology approach. *International Review of Education*. 2019, vol. 65, pp. 389–408 (in English)
97. Muazu F.A. et al. Mobile Learning Technologies as drivers of School Enrolment Levels in South Africa: A Policy Simulation Experiment using Machine Learning-Driven Dynamic Autoregressive Distributed Lag Model. *37th International BCS Human-Computer Interaction Conference. BCS Learning & Development*, Mar. 28, 2024, pp. 72–86. DOI: <https://doi.org/10.14236/ewic/BCSHCI2024> (in English)
98. Hennessy S., Jordan, K., Haßler B., Hollow D., Brugha, M., Jamieson E.M., Sabates R. *Technology in education in low-income countries: Problem analysis* and focus of the Hub's work. 2020, Paper no. 5 DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3352007> (in English)
99. National IFAP Committee of Eritrea introduces digital libraries to disadvantaged communities. UNESCO. Available at: www.unesco.org (Accessed 1 March 2025) (in English)
100. Weldemichael S. Benefits of Digital Library in Vocational Education. Eritrea. *Ministry of Information*. Shabait. 6 apr., 2024. Available at: shabait.com (Accessed 1 March 2025) (in English)
101. Technology to Enhance Education in Eritrea: Digital Library with E-Reader Tablets. *TesfaNews*, June 3, 2015. Available at: <https://tesfanews.com/education-digital-library-with-e-reader-tablets-eritrea/> (Accessed 21 January 2025) (in English)
102. Brown T.H., Mbatl L. Mobile learning: Moving past the myths and embracing the opportunities. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2015, vol. 16, no. 2, pp. 115–134. DOI: 10.19173/irrodl.v16i2.2071 (in English)

Окубамикаэль Тесфу Текле**Okubamichael Tesfu Tekle***аспирант**Postgraduate Student**Институт иностранных языков,
Российский университет дружбы наро-
дов имени Патриса Лумумбы**Institute of Foreign Languages,
Patrice Lumumba Peoples' Friendship
University of Russia**Россия, 117198, г. Москва, Обручевский
район, ул. Миклухо-Маклая, 6**6 Miklukho-Maklaya St, Obruchevsky
district, Moscow, 117198, Russia**тел.: +7(495)7873827**Tel: +7(495)7873827*

Статья поступила в редакцию 09.03.2025, одобрена после рецензирования 05.06.2025, принята к публикации 15.06.2025.

The article was submitted to the editorial office on 09.03.2025, approved after review on 05.06.2025, and accepted for publication on 15.06.2025.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest: The author declares no conflict of interest.

УДК 372.882

DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-2-162-176

Научная статья

Аксиологический статус современной методики обучения литературе

Н. П. Терентьева

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет, г. Челябинск
terninapavl@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1386-6116>

Аннотация

Введение. В статье с позиций аксиологического подхода представлен анализ состояния и ведущих тенденций развития методики обучения литературе как науки и практики литературного образования в переходный период рубежа XX и XXI столетий, в период глобальных социокультурных перемен, ситуации кризиса.

Материалы и методы. Методологической основой исследования являются идеи философии (постнеклассическое понимание мира и человека в мире, характеризующееся ростом рефлексии в отношении ценностных контекстов; выявление статуса ценностей, иерархии ценностного отношения), философии образования (определение стратегически значимых векторов социокультурной модернизации образования), классической методики литературы (взаимосвязь социально-политических перемен и методики, традиций и инноваций в ней), современных исследований аксиологического статуса литературного и лингвистического образования. Дан многоаспектный анализ направленности и динамики научных исследований по методике обучения литературе, образовательных программ по литературе, дискуссий по проблемам литературного образования, социокультурных образовательных инициатив, научных прогностических источников, современного состояния литературного образования.

Результаты исследования. Автор определяет вызовы времени, которые обусловили статус современной методики обучения литературе: актуализация смысловых, ценностных контекстов жизни общества в целом и отдельного человека; цифровая коммуникация, цифровая образовательная среда; медиатизация культуры и образования; изменение видов книжности и форм, способов читательской коммуникации, взаимодействия читателя с текстом. Дано обобщение актуальных трендов в методике: смысловое чтение и понимание художественного текста, освоение текстов новой природы, визуальные практики в литературном образовании, цифровые и информационные ресурсы литературного образования, дистанционное обучение литературе, трансмедийные технологии в литературном образовании, развитие эмоционального интеллекта школьника-читателя, воспитание школьника-читателя, литературное образование в поликультурной среде, актуальность «сетевой» методики, «новой» методики. Выявлен профессиональный запрос на вариативность методики, методи-

ческой коммуникации. Обозначены кризисные проявления: ослабление позиций методической науки (степень интенсивности и направленность исследований), характер Федеральной рабочей программы основного общего образования, состоянии обучения методике в педагогических вузах. Акцентировано внимание на ослаблении горизонтальных связей институций, направляющих литературное образование.

Обсуждение и заключение. Выявление «проблемных зон» методики, их профессиональная оценка – условие преодоления кризисных проявлений, развития системы отечественного литературного образования. Автор приглашает к профессиональной дискуссии по обозначенным проблемам.

Ключевые слова: аксиология, ценность, методика обучения литературе, традиция, инновация, синергетическая самоорганизация, «сетевая» методика, методический тренд, стандарт, вариативность, вызовы времени, «новая» методика, кризис, Федеральная рабочая программа основного общего образования, дискуссия

Для цитирования: Терентьева Н. П. Аксиологический статус современной методики обучения литературе // Педагогический ИМИДЖ. 2025. Т. 19, № 2. С. 162–176 . DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-2-162-176

The Axiological Status of Modern Literature Teaching Methods

Original article

Nina P. Terentieva

South Ural State Humanities Pedagogical University, Chelyabinsk
terninapavl@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1386-6116>

Abstract

Introduction. From the standpoint of an axiological approach, the article analyzes the state and leading trends in the development of teaching methodology of literature as a science and practice of literary education in the transitional period of the turn of the twentieth and twenty-first centuries, during the period of global socio-cultural changes, and the crisis situation.

Materials and Methods. The methodological basis of the research is the ideas of philosophy (post-non-classical understanding of the world and man in the world, characterized by the growth of reflection of value contexts; identification of the hierarchy of value relations, the status of values), philosophy of education (identification of strategically significant vectors of socio-cultural modernization of education), classical methodology of literature (the relationship of socio-political changes and methods, traditions and innovations in it) modern research on the axiological status of literary and linguistic education. A multidimensional analysis of the orientation and dynamics of scientific research on the methodology of teaching literature, educational programs in literature, discussions on the problems of literary education, socio-cultural educational initiatives, scientific predictive sources, and the current state of literary education is given.

Results. The author identifies the challenges of the time that have determined the status of modern methodology of teaching literature: actualization of semantic and value contexts of society as a whole and an individual; digital communication, digital educational environment; mediatization of culture and education; changing types of books and forms, methods of reader communication, interaction of the reader with the text. A summary of current trends in the methodology is given: semantic reading and understanding of a literary

*text, the development of texts of a new nature, visual practices in literary education, digital and information resources of literary education, distance learning in literature, transmedia technologies in literary education, the development of emotional intelligence of a student reader, the upbringing of a student reader, literary education in a multicultural environment, the relevance of the “network” methodology, the “new” methodology. A professional request for the variability of methodology and methodical communication has been identified. The crisis manifestations are outlined: the weakening of the position of methodological science (the degree of intensity and focus of research), the nature of the Federal Work program of basic general education, the state of teaching methods in pedagogical universities. The weakening of the horizontal links of the institutions guiding literary education is emphasized. **Discussion and Conclusion.** Identification of “problem areas” of the methodology and their professional assessment are a condition for overcoming crisis manifestations and developing the system of Russian literary education. The author invites you to a professional discussion on the identified issues.*

Keywords: axiology, value, methodology of teaching literature, tradition, innovation, synergetic self-organization, “network” methodology, methodological trend, standard, variability, challenges of the time, “new” methodology, crisis, Federal work program of basic general education, discussion

For citation: Terentieva N.P. The Axiological Status of Modern Literature Teaching Methods. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2025; 19 (2). Pp. 162-176. (In Russ.). DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-2-162-176

Введение

Методика обучения словесности всегда пребывала и пребывает в процессе ценностного самоопределения, чутко реагируя на глобальные социокультурные перемены. Мы подошли к тому рубежу (четверть нового тысячелетия), когда следует говорить о судьбе и статусе методики в стремительно изменяющихся условиях, в ситуации кризиса, обозначив актуальное проблемное поле и действенную, активную реакцию методической науки на вызовы времени.

Методологически постнеклассическое понимание мира и человека в мире как сложных (саморазвивающихся) систем, отражая парадигмальный сдвиг в познании, смену рациональных его типов, характеризуется ростом рефлексии ценностных и смысловых контекстов мира человека. Решающее значение приобретают те культурные и ценностно-смысловые контексты, с которыми субъект соотносит познаваемую и понимаемую реальность [1]. Как следствие, «аксиология <...> становится сегодня необходимой составляющей гуманитарного знания, поскольку именно она во многом является областью, связанной с определением приоритетов существования и развития интенсивно меняющегося мира. Ценности – смыслозначимые ориентиры жизнедеятельности – становятся ключевым феноменом, позволяющим осмыслить направленность и динамику социальных, культурных, политических процессов» [2, с. 5]. Через призму аксиологии необходимо проанализировать направленность, динамику происходящих качественных перемен, результаты реформ и преобразований в сфере методики обучения литературе и литературного образования. Осмысливая аксиологический статус современной методики обучения литературе, важно понять, как отечественная методика реагировала и реагирует на вызовы времени на рубеже тысячелетий, что неизбежно побуждает искать ответы на такие вопросы, как:

- Что с нами происходит? Что проявляется зримо, на поверхности, а что в глубине?
- Какие качественные перемены произошли в методике нового времени?
- Что проявилось и принято методическим сообществом как ценность?
- Что мы утратили или утрачиваем?

Обзор литературы

Вопрос об аксиологическом статусе методики обучения литературе на современном историческом этапе ставится впервые, что делает заявленную проблему дискуссионной и вместе с тем перспективной, имеющей практическую направленность. На рубеже тысячелетий Д. А. Леонтьев, говоря о междисциплинарном характере категории «ценность», констатировал: «Парадоксально то, что в науках, имеющих дело с ценностной проблематикой, понятие ценности не занимает места, хотя бы приблизительно соответствующего его реальной значимости» [3, с. 16]. Эта оценка не утратила своей актуальности в целом и применительно к методике как науке, с одной стороны, и практике отечественного литературного образования – с другой.

Методологическими основаниями для заявленного ракурса исследования являются различные области научного знания. Философская теория ценностей определяет статус анализа исследуемых актуальных методических явлений. По словам М. С. Кагана, «рассуждение о ценностях на теоретическом языке позволяет их описывать, анализировать и систематизировать, но является уже не инобытием самих ценностей, а рефлексией устного или письменного дискурса по поводу ценностей. Лишённый преимуществ художественного воплощения ценностного сознания, теоретический способ его представления обществу имеет вместе с тем свои достоинства – выявление содержания ценностного отношения, заключённой в нём иерархии ценностей, причин, его породивших, его взаимодействия с другими формами духовной и практической деятельности человека [4, с. 189]. Перечисленные учёным аспекты анализа методических явлений позволят представить общую картину происходящих в методике процессов. Философия образования формулирует стратегически значимые векторы социокультурной модернизации образования в целом, его методологии, что требует конкретизации, в том числе применительно к сфере литературного образования.

А. Г. Асмолов, взяв за точку отсчёта 1997 год, отмечает, что «для дальнейших поисков путей социокультурной трансформации системы образования необходимо выделить поле проблем, касающихся природы социальных и ментальных эффектов образования» [5, с. 6]. В рассматриваемый период, как мы убедимся, крайне значимым для литературного образования и методики фактором станет стандартизация и вариативность образования: «В целом стандартизация и вариативность образования способствуют как социализации и индивидуализации каждой личности подрастающего поколения, так и управлению функционированием и изменениями в системе образования на федеральном, региональном, муниципальном и школьном уровнях» [6, с. 13]. Методология педагогической аксиологии в полной мере коррелирует с методикой, поэтому актуальными для неё в контексте решения рассматриваемой проблемы являются анализ исторического развития педагогической теории и образовательной практики с позиции теории ценностей; определение ценностных оснований образования, отражающих его аксиологическую направленность; разработка ценностных подходов к определению стратегии развития и содержания отечественного образования; проблема критериев оценки и определения ценности педагогических и научно-педагогических явлений [6].

Ситуация переживаемых нами социально-политических и культурных перемен, решения задач национальной безопасности, значимости патриотического служения определяет и детерминирует направленность системы образования, что побуждает искать методологическую опору для оценки явлений в методике у её классиков. У М. А. Рыбниковой читаем: «Насколько методика связана со всей государственной системой преподавания, можно судить хотя бы по книге Ф. И. Буслаева «О преподавании отечественного языка», в которой чрезвычайно большое место отведено спорам классиков с реалистами и в которой защита отечественного языка как важнейшего предмета в кругу школьных дисциплин связана с определённой педагогической позицией Буслаева. Очень показательным является быстрый рост новой методики в конце 50-х – 60-х годов у нас, в России, рост, всецело обусловленный причинами общественно-политического порядка. Методика не может расти и развиваться в отрыве от определённой системы школьной политики, мы не создадим её ни в каких уединённых и тихих уголках, наша методика вырастает только в результате нашего сознательного отношения к общественно-воспитательным задачам нашей школы» [7, с. 25]. Крайне значимы для нас установки М. А. Рыбниковой, касающиеся оценки соотношения традиций и инноваций в методике: «В школьном деле есть одна сторона, которая является одновременно и плохой и хорошей – смотря по обстоятельствам: это традиция. В многовековом опыте школы основным двигателем учителя было (и в значительной мере есть) – учить “так, как меня учили”. При хорошей наследственности это вещь добрая, при плохой – скверная. И потому во всех случаях переход эмпирического опыта в осознанную систему чрезвычайно полезен. Если опыт плох, его следует разрушить, если он хорош, его нужно осознать, тем самым активизировать и развернуть» [7, с. 29].

Что касается аксиологического тренда в самой современной методике, знаменательна только увидевшая свет монография «Аксиологические приоритеты в современной лингвометодике» [8]. Аксиология квалифицируется в ней как мощный фактор преобразования лингвистического образования: «Аксиологическая методика – это новая магистральная направленность в методологии отечественного образования, требующая интеллектуального, конструктивного, творческого преобразования учебного процесса» [8, с. 10]. Разделяя эту позицию, сошлёмся на монографию «Концепция аксиологизации литературного образования» [9], где на аксиологических основаниях представлена система преобразования литературного образования, которая требует дальнейшего развития и «разворота» в сфере собственно методики обучения литературе (Терентьева Н. П. Аксиология методической стратегии В. Г. Маранцмана / Открытая методика В. Г. Маранцмана : монография / под науч. ред. Н. П. Терентьевой. М. : Проспект, 2024. С. 27–34).

Материалы и методы

Для решения исследовательских задач, диагностики современного состояния методики использовались следующие методы и материалы: составление библиографического свода докторских диссертаций, анализ образовательных программ по литературе, дискуссий по проблемам литературного образования, социокультурных образовательных инициатив, научных прогностических источников, современного состояния литературного образования.

Серьёзным основанием для оценки аксиологического статуса методики является спектр проблем, которые были предметом фундаментальных исследований в рамках подготовки докторских диссертаций в переходный период – с 1999 по 2024 годы. Представим их свод.

Воюшина М. П. Методические основы начального этапа литературного образования (1999).

Петриева Л. И. Специфика изучения произведений русской классической литературы в старших классах гуманитарного профиля (2000).

Подругина И. А. Типология школьного анализа эпических произведений в старших классах (2000).

Свирина Н. М. Литературное образование как способ вхождения школьников в художественную культуру (1999).

Ачкасова Г. Л. Диалог искусств в системе школьного литературного образования (2000).

Доманский В. А. Культурологические основы изучения литературы в школе (2000).

Крылова Л. А. Культурологический аспект преподавания литературы в школе (2001).

Целикова Е. И. Эволюция анализа литературного произведения в школе. История и современность (2001).

Роговер Е. С. Взаимодействие национальных культур в процессе литературного образования (2002).

Беляева Н. В. Дифференциация обучения как средство повышения уровня литературного развития учащихся (2004).

Сосновская И. В. Литературное развитие учащихся 5–8 классов в процессе анализа художественного произведения (2004).

Зинин С. А. Внутрпредметные связи в изучении курса литературы в старших классах (2004).

Маранцман Е. К. Методическая система развития образного и концептуального мышления школьников в процессе изучения литературных произведений (2005).

Антипова А. М. Взаимосвязь теоретико-литературных и эстетических категорий и понятий в школьном курсе литературы (2005).

Беньковская Т. Е. Научные школы и направления в методике преподавания литературы XX века (2007).

Шутан М. И. Полифункциональность приёмов анализа художественного произведения как основа интенсификации изучения литературы в средней школе (2007).

Мухаметишина Р. Ф. Диалог русской и татарской культур в литературном образовании учащихся национальных школ Республики Татарстан (2007).

Брякова И. Е. Методическая система формирования креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза (2010).

Ядровская Е. Р. Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования: 5–11 классы (2012).

Гетманская Е. В. Преемственные связи среднего и высшего литературного образования в российской методической традиции (2013).

Шуралев А. М. Концептологический аспект анализа художественного текста на уроках литературы (2013).

Галимуллина А. Ф. Формирование представлений о литературных традициях Древней Руси и XVIII века у студентов национальных отделений педагогических вузов (2013).

Терентьева Н. П. Литературное образование как способ ценностного самоопределения учащихся (2014).

Лазарев Ю. В. Роль публицистики в развитии российского школьного литературного образования (2017).

Соловьева Ф. Е. Гуманистические доминанты русской классики на уроках литературы в школах с русским (неродным) языком обучения (2020).

Кольчикова Н. Л. Этнопоэтический подход к изучению литературы в школах с русским (неродным) языком обучения (2022).

Обратим внимание на такой показатель, как количество диссертаций, защищённых в период с 1999 по 2014 годы: за 16 лет – 23 докторских исследования, что составляет 88 % от общего количества. В библиографическом указателе в монографии «Открытая методика В. Г. Маранцмана» представлены диссертации, которые были выполнены под руководством только Владимира Георгиевича Маранцмана с 1990 по 2012 годы (8 докторских и 35 кандидатских) [10]. Неоспоримое свидетельство интенсивных исследовательских поисков в методической науке. Это наследие, с которым мы вступили в новую эпоху. Тематика научных исследований имела стратегический характер для последующих десятилетий. Велась разработка в сфере кардинальных, стратегически значимых проблем литературного образования – проявление его аксиологического характера: литературное образование как культуросообразный и культуротворческий процесс, проблемы диалога в разных его ракурсах, школьного анализа и интерпретации литературного произведения, освоения концептов культуры, а также проблемы преемственности, аксиологии литературного образования, динамики традиций и инноваций в истории методики обучения литературе, научные школы в методике.

Эти исследования в плане практической методики проявились в авторских альтернативных вариативных программах по литературе, созданных на основе ФГОС, где в качестве стратегического вектора были заданы литературное развитие школьника-читателя, формирование его культурного поля, эстетическое и духовно-нравственное воспитание. Методическая наука как лаборатория творческого действия и практики обучения литературе была перенесена в авторские линейки учебников и УМК. Это программы В. Г. Маранцмана, Т. Ф. Курдюмовой, В. Я. Коровиной, В. Ф. Чертова, Г. С. Меркина, И. Н. Сухих, Б. А. Ланина, М. П. Воюшиной. Эти программы, сменившие единую программу советского периода и соединившие в себе традицию и инновации, и учебники литературы уже стали достоянием истории методики.

В последующие 10 лет было защищено лишь три докторских диссертации, что является крайне тревожным показателем – свидетельством кризисных проявлений в методике.

Таким образом, рассматриваемый период в методике не лишён противоречий и заслуживает пристального внимания при анализе значимых тенденций в ней.

Результаты исследования

Обратимся к значимым для современной методики и её истории событиям. Именно в это время, в 2013 году, когда формирование национальной идентичности было признано в качестве первоочередной цели на государственном уровне, по инициативе отдела по общественным проектам Администрации Президента РФ была создана общероссийская общественная организация «Ассоциация учителей русского языка и литературы» (АССУЛ), призванная объединить учителей русского языка и литературы. Как указано на её сайте, главная задача АССУЛ – привлечь внимание широкой общественности к проблемам преподавания русского языка и литературы, представить взгляды различных слоёв населения по тем или иным вопросам школьного филологического образования, систематизировать их и представить в виде общественного мнения для руководства страны с целью принятия продуманных решений.

В этой связи нельзя обойти вниманием создание в 2015 году альтернативной организации – «Гильдии словесников» – ассоциации, которая, как указано на её сайте, объединяет всех, кто творчески работает со словом: учителей, преподавателей, учёных-филологов, библиотекарей, словесников, писателей, музейщиков и журналистов. К новым явлениям в методике, которые проявились в последние два десятилетия и обнаружили свою жизнеспособность, востребованность и перспективность (а следовательно, ценность и аксиологический потенциал), на наш взгляд, следует отнести уникальное сетевое сообщество «Методическая копилка словесников» (прекратило своё существование с закрытием Фейсбука), которое насчитывало более 5 тысяч подписчиков, а также деятельность корпорации «Умная методика» – сообщества, инициированные и созданные учителем-словесником Е. В. Бузиной. Марафоны «Умной методики» стали значимым методическим событием. Отклики учителей на сайте – свидетельство ценностного выбора учителей-практиков: «Давно перестала ходить на курсы, предлагаемые вузами в нашем городе. Всё либо скучное, «мёртвое», либо то, что я уже знаю. И это вызывает удручение. Спасибо, что есть Встречи и «Умная методика», где всё живое и полезное» (Л. С. Дмитриева). Классическая для художественной литературы оппозиция мёртвого и живого проявляется, как видим, в методическом контексте. «... я слушала лекции опытных педагогов, которые живо, интересно, увлечённо и с удовольствием рассказывали о том, как сделать так, чтобы на уроках глаза современного ребёнка горели, а мозг работал. Огромное количество методических фишек, современных образовательных источников, советов, рекомендаций... Всем этим теперь заполнен мой мозг и блокнот!» (К. В. Танюрчева) (сайт «Умная методика». URL: <https://ummetodika.ru/>).

Как видим, актуализация значимости сетевой методической коммуникации – это своеобразный ответ на вызовы времени. Сейчас материалы марафонов представлены в сетевой открытой общедоступной методической библиотеке – собрании оригинальных материалов учёных-филологов, методистов-преподавателей и учителей-словесников.

Если говорить о методике в социальных сетях, то отметим телеграм-каналы учителей-культуртрегеров, например: «Из пены дней» М. А. Павловой, «Со-бытие» Е. С. Квашниной, блог «Литература в школе» в «ВК» петербургского учителя-словесника, выпускника РГПУ им А. И. Герцена М. Солонникова.

Прецеденты синергетической самоорганизации «живой методики» в ассоциации, сетевом пространстве обнаруживают ценность транслируемой творческими педагогами «живой методики», методической коммуникации, методических сообществ, где происходит обмен идеями, оказывается взаимопомощь, реализуется потребность не в эпизодической, а в постоянной со-бытийной профессиональной коммуникации, в результате чего рождается методическое пространство творчества.

Таким образом, расширение спектра методических институций, официальных и самоорганизованных, в том числе в сетевом пространстве, и их разнообразие – примета нового времени. В методическом сообществе существует запрос на альтернативу, вариативность и свободу творчества, что в высшей степени соответствует природе литературы как искусства слова.

Аксиологический статус современной методики определяется тем, насколько она отвечает на вызовы времени, к которым, на наш взгляд, следует отнести следующее:

- актуализация смысловых, ценностных контекстов жизни общества в целом и отдельного человека;
- цифровая коммуникация, цифровая образовательная среда;

- медиатизация культуры и образования;
- изменение видов книжности и форм, способов читательской коммуникации, взаимодействия читателя с текстом.

Методика чутко реагирует на эти вызовы, о чём свидетельствуют актуальные методические тренды двух последних десятилетий. К ним мы относим:

- смысловое чтение и понимание художественного текста;
- освоение текстов новой природы;
- визуальные практики в литературном образовании;
- цифровые и информационные ресурсы литературного образования;
- дистанционное обучение литературе;
- трансмедийные технологии в литературном образовании;
- развитие эмоционального интеллекта школьника-читателя;
- воспитание школьника-читателя;
- литературное образование в поликультурной среде.

Неслучайно эти проблемы в последние годы оказались в центре внимания на Всероссийском съезде учителей и преподавателей русского языка и литературы, II съезде Общества русской словесности (2010) [11], на методических конференциях Голубковских чтений в МПГУ [12], «Открытой методике» в РГПУ им. А. И. Герцена, на Свободных встречах Гильдии словесников. Закономерно стремление методистов осмыслить состояние методики и литературного образования в рассматриваемый рубежный период [11; 12].

Очевидно, особо следует выделить технологический бум (взрыв) в методике, преобразивший традиционную методику, обусловленный во многом кардинальным изменением информационного пространства, процессами цифровизации и медиатизации культуры и образования. Это явление получило противоречивые оценки в методической среде, вплоть до желания вернуться в прошлое, сохранив исключительный приоритет художественного текста и традиции, игнорируя цифру (Терентьева Н. П. Ценности и смыслы современной методики в зеркале дискуссий о литературном образовании // Литература в школе. 2022. № 3. С. 65–75).

Действительно, когда технология, особенно эффектная, становится самоцелью, а не инструментом движения к смыслам, интерпретации литературы, она обнаруживает свою несостоятельность. Поиск методических решений, которые помогут воспитать школьника-читателя информационного общества, цифровой эпохи, остаётся важнейшей целью, определяющей миссию методики.

В эпоху постмодерна понятия «новый», «инновационный» требуют методической ответственности. «Словосочетание “инновационный продукт” активно используется в образовательной сфере. Рабочие программы, учебники, учебно-методические пособия, атласы и прочее сегодня входят в категорию инновационных продуктов» [13, с. 504]. Между тем случается, что их относят к явлениям, уже открытым и определённым методикой, и происходит изобретение велосипеда, «стирание границ между профессиональным знанием и дилетантизмом» [14]. Например, это касается приёмов стимулирования личностной рефлексии ученика-читателя, актуализации связи художественной реальности и жизненного опыта школьника.

Знаменательно в связи с этим, что вызовы времени и изменения в методике, явные или пребывающие в потенции, дают неизбежное основание выдвинуть идею «новой методики». Е. С. Романичева справедливо констатирует, что современная методика обучения литературе переживает кризис, который понимается как необходимость се-

рьёзных изменений, назревших в науке. Обратим внимание на название статьи «На подступах к “новой” методике обучения литературе: предпосылки, условия, поиски возможных теоретических оснований». Это первая в современной методике принципиальная попытка определить стратегические контуры реальной модернизации литературного образования [15]. «Причины кризиса исследователь видит в том, что в методической науке не произошёл антропологический поворот: концепция изучения предмета продолжает ориентироваться только на очень мощную отечественную методическую традицию и не принимает в расчёт, что социокультурные условия изменились, что вызвало появление принципиально новых практик чтения, во многом обусловленных тем, что ученик читает текст с экрана [15, с. 80]. Возможные пути преодоления кризисных проявлений автор связывает «с методическим освоением новых форматов культурной коммуникации, сложившихся в медийной среде и поэтому привычных для школьников, с поиском (не пересмотром, а с существенным обновлением) новых теоретических оснований методической науки и определяет возможные подходы к ним» [15, с. 80]. Заявленный феномен «новой методики», её укоренённости в традиции и «живых как жизнь» (формула Чуковского о языке) новациях заслуживает, на наш взгляд, особого внимания, обсуждения научно-методическим сообществом и поиска стратегических решений. Уместно при этом указать, что методология постнеклассической науки обосновала рекурсивный проект социального знания (от лат. *recursio* – «возвращение»), возвращающий к прошлому, к предшествующему. «Рекурсивный принцип – это принцип самовоспроизведения и одновременного усложнения системы» [16]. Таким образом, современная эпоха действительно отличается «безостановочной переоценкой ценностей» (Л. В. Баева).

Итак, следует признать ослабление позиций и статуса методики как науки в образовательном пространстве и практике обучения литературе в школе, что проявилось в Федеральной рабочей программе основного общего образования, подготовленной Институтом стратегии развития образования [17]. Образовательные программы «включают целевые установки, очерчивают базовый круг знаний, умений и навыков, форм и видов деятельности учащихся, характеризуют требования к подготовке учеников» [18, с. 138].

Программа по литературе впервые перестала быть методическим явлением, так как:

- представляет собой нормативный, регламентирующий документ, во многом дублирующий текст ФГОС;
- в ней отсутствуют приметы авторского присутствия (советская программа по литературе тоже была единой, но в ней было указание на ответственного методиста – профессора Т. Ф. Курдюмову);
- она не отражает в должной мере специфику литературы как искусства слова и представление о четырёхкомпонентной структуре содержания образования вообще и литературного в частности (в разделе «Содержание образования» представлен лишь перечень изучаемых литературных произведений, указанных во ФГОС, тогда как «содержание – совокупность элементов и процессов, которые составляют основу объектов и обуславливают существование, развитие и смену их форм» [18, с. 130]);
- программа не транслирует смыслы и ценности художественного мира литературного произведения (в ней не реализован фундаментальный для современной педагогики принцип смыслоцентризма и аксиологической направленности воспитания, что обнаруживается в тематическом планировании);

– для программы не является актуальной кардинальная для литературного произведения категория литературного развития читателя-школьника;

– очевиден разрыв с традициями отечественной методики в области создания программ, с современным научно-методическим базисом – исследованиями учёных-методистов в XXI веке, отсутствие преемственности (Анализ Федеральной программы, см.: Терентьева Н. П. Воспитание в системе литературного образования: аксиологический поворот // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16, № 2 (55). С. 142–154).

Анализируя аксиологический статус современной методики обучения литературе, нельзя не обозначить факторы, связанные со сферой профессионального образования, обучения методике в педвузах, методической компетентности учителей-словесников. Отметим кризисные проявления:

– происходит размывание специфики методики как науки, нивелирование её фундаментальных основ и принципов, в том числе в сфере образования (на сегодняшний день в стране одна профильная кафедра методики – в МПГУ);

– разрушается система подготовки научных кадров, чему есть внутренняя причина

– платная аспирантура, внешняя нагрузка учителя на две и даже три ставки: это не добровольный выбор учителя, а вынужденная необходимость в ситуации дефицита кадров;

– учитель не мотивирован повышать свой научно-профессиональный статус;

– единичны педагогические вузы и классические университеты, где есть дипломированные методисты, имеющие соответствующую научную квалификацию;

– очевидно существенное снижение уровня методической подготовки, методической грамотности учителей.

Кроме того, отметим ослабление горизонтальных связей в управлении литературным образованием и методикой как наукой. Горизонтальные связи – это связи между двумя или более равными по положению в иерархии или статусу частями организации, но принадлежащими различным ведомствам. Главное предназначение горизонтальных связей – способствовать наиболее эффективному взаимодействию частей организации при решении возникающих между ними проблем. Как связаны в своей деятельности институты, причастные к организации литературного образования, как взаимодействуют РАО, АССУЛ, Институт стратегии развития образования, кафедра методики обучения литературе МПГУ, кафедры литературы педвузов? По мысли профессора И. А. Колесниковой, оценивающей проблемы взаимодействия в образовательной сфере: «... в обществе пока не сформировано понятие ответственности за гуманитарные последствия антикризисных педагогических “новаций”» [19, с. 546].

Обсуждение и заключение

В заключение приведём высказывание из эссе В. Легойды, филолога, профессора МГИМО, которое имеет прямое отношение к методике как науке. Отмечая «... стирание чётких границ между профессиональным знанием и дилетантизмом, что связано с общекультурными сдвигами в современном обществе», он пишет: «В современном подходе кроется фундаментальная ошибка: образование рассматривается не как ценность само по себе, не как система представлений о мире и не как способ приобщения к культуре в самом широком смысле слова, а только как инструмент достижения внешних целей» [14]. Различного рода проявления такого подхода наблюдаются в современной методике обучения литературе – ослабление научно-исследовательского потенциала, методической фундаментальности программы по литературе.

Дискуссии ушли «с полей» (как сейчас именуют массмедиа) конференций, они перестали сопровождать значимые образовательные события (например, принятие Федеральной программы литературного образования, её нового варианта в 2024 году). Исчезновение дискуссий по жизненно важным методическим проблемам – это тревожный симптом.

Данная статья – это приглашение к дискуссии.

Доклад по этой теме был прочитан на традиционной конференции «Открытая методика» в РГПУ им. А. И. Герцена 18 октября 2024 года.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

The author has read and approved the final manuscript.

Список литературы

1. Стёпин В. С. Философия науки. Общие проблемы [Электронный ресурс]. М : Гардарики, 2006. URL: <https://gtmarket.ru/library/basis/5321> (дата обращения 10.02.2025).
2. Баева Л. В. Ценности изменяющегося мира: экзистенциальная аксиология истории : монография. Астрахань : изд-во Астрахан. гос. ун-та, 2004. 279 с.
3. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. 1996. № 4. С. 15–26.
4. Каган М. С. Философская теория ценности. СПб. : Петрополис, 1997. С. 198.
5. Асмолов А. Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования [Электронный ресурс] // Проблемы современного образования. 2010. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-i-metodologiya-sotsiokulturnoy-modernizatsii-obrazovaniya/viewer> (дата обращения 10.02.2025).
6. Сластенин В. А., ЧижакOVA Г. И. Введение в педагогическую аксиологию : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2003. 192 с.
7. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения. М. : Юрайт, 2025. 297 с.
8. Дейкина А. Д., Кулаева Г. М., Левушкина О. Н. Янченко В. Д., Острикова Т. А., Скрыбина О. А., Романова Н. Н., Рябухина Е. А., Дроздова О. Е., Соколова Г. Е. Аксиологические приоритеты в современной лингвометодике [Электронный ресурс] : монография / науч. ред.: А. Д. Дейкина; ред. и сост.: О. Н. Левушкина, В. Д. Янченко. М. : МПГУ, 2025. 214 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/1ihrD9kCfo6a2z4j2KQYiUpJzdkRMFrtq/view> (дата обращения: 22.01.2025).
9. Терентьева Н. П. Концепция аксиологизации литературного образования: монография. Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2013. 351 с.
10. Терентьева Н. П., Воюшина М. П., Галицких Е. О., Целикова Е. И., Ядровская Е. Р. Открытая методика В. Г. Маранцмана: монография / под науч. ред. Н. П. Терентьевой. М. : Проспект, 2024. 288 с.
11. Зинин С. А. Самоопределение в пространстве современности. О судьбах литературного образования // Литература в школе. 2020. № 1. С. 121–128.
12. Чертов В. Ф., Антипова А. М. Литературное образование и методика обучения литературе в XXI веке: классика и современность // Литература в школе. 2022. № 5. С. 101–112.
13. Дыдров А. А. Постнеклассическая наука в свете адаптации человека к будущему // Философия и культура. 2016. № 4 (100). С. 497–505.

14. Легойда В. Р. Защита от умного [Электронный ресурс] : сайт. Московский патриархат. 1 сентября 2024 г. URL: <https://sinfo-mp.ru/v-r-legojda-zashhita-ot-umnogo.html> (дата обращения 10.02.2025).

15. Романичева Е. С. На подступах к «новой» методике обучения литературе: предпосылки, условия, поиски возможных теоретических оснований // Литература в школе. 2021. № 1. С. 80–93.

16. Зайченко М. А., Латыпова Г. М. К проблеме присутствия рекурсивного принципа в гуманитарных науках // Карельский научный журнал. 2014. № 1 (6). С. 27–30.

17. Федеральная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс] : сайт Министерства просвещения РФ. URL: <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/2> (дата обращения 05.02.2025).

18. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов. М. : Юрайт, 2025. 406 с.

19. Колесникова И. А., Груздева Н. В., Дербилова Л. В. Блокадная педагогика: монография / под науч. ред. И. А. Колесниковой ; 2-е изд. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена 2024. 555 с.

References

1. Styopin V.S. Filosofiya nauki. Obshchie problem [Philosophy of science. General issues]. Available at: <https://gtmarket.ru/library/basis/5321> (accessed 10 February 2025) (in Russian)

2. Baeva L.V. Tsennosti izmenyayushchegosya mira: ekzistentsialnaya aksiologiya istorii: monografiya [Values of a changing world: the existential axiology of history: monograph]. Astrakhan, Astrakhansky gosudarstvenniy universitet Publ., 2004. 279 p.

3. Leontyev D.A. Tsennost kak mezhdistsiplinarnoe ponyatie: opyt mnogomernoy rekonstruktsii [Value as an interdisciplinary concept: experience of multidimensional reconstruction]. Voprosy filosofii. 1996, no. 4, pp. 16–26 (In Russian).

4. Kagan M.S. Filosofskaya teoriya tsennosti [Philosophical value theory]. St. Petersburg, Petropolis, 1997, p.198

5. Asmolov A.G. Strategiya i metodologiya sotsiokulturnoy modernizatsii obrazovaniya [Strategy and methodology of sociocultural modernization of education]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-i-metodologiya-sotsiokulturnoy-modernizatsii-obrazovaniya/viewer> (Accessed 10 February 2025) (in Russian)

6. Slastenin V.A., Chizhakova G.I. Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy [Introduction to pedagogical axiology: textbook for students of higher pedagogical educational institutions]. Moscow, Akademiya, 2003. 192 p.

7. Rybnikova M.A. Ocherki po metodike literaturnogo chteniya [Essays on the methodology of literary reading]. Moscow, Yurayt, 2025. 297 p.

8. Deykina A.D., Kulaeva G.M., Levushkina O.N. YAnchenko V.D., Ostrikova T.A., Skryabina O.A., Romanova N.N., Ryabukhina E.A., Drozdova O.E., Sokolova G.E. Aksiologicheskie priority v sovremennoy lingvometodike: monografiya [Axiological priorities in modern linguometrics: a monograph]. Nauch. red. A.D. Deykina, red. i sost.: O.N. Levushkina, V.D. Yanchenko [scient. ed. by A.D. Deykina; and comp.: O.N. Levushkina, V.D. Yanchenko]. Moscow, MPGU, 2025. 214 p. Available at: <https://drive.google.com/file/d/1ihrD9kCfo6a2z4j2KQYiUpJzdkRMFrtq/view> (Accessed 22 January 2025)

9. Terentyeva N.P. Konceptsiya aksiologizatsii literaturnogo obrazovaniya: monografiya

ya [The concept of axiologization of literary education: monograph]. Chelyabinsk, ChGPU Publ., 2013. 351 p.

10. Terentyeva N.P., Voyushina M.P., Galitskikh E.O., Tselikova E.I., Yadrovskaya E.R. Otkrytaya metodika V. G. Marantsmana: monografiya [The open methodology of V. G. Marantsman: a monograph]. Pod red. N.P. Terentyeva [Ed. by N.P. Terentyeva]. Moscow, Prospekt Publ., 2024. 288 p.

11. Zinin S.A. Samoopredelenie v prostranstve sovremennosti. O sudbakh literaturnogo obrazovaniya [Self-determination in the space of modernity. On the fate of literary education]. Literatura v shkole [Literature at School]. 2020, no.1, pp.121–128 (In Russian).

12. Chertov V.F., Antipova A.M. Literaturnoe obrazovanie i metodika obucheniya literature v XXI veke: klassika i sovremennost [Literary education and methodology of teaching literature in the 21st century: classics and modernity]. Literature at School. 2022, no.5, pp. 101–112 (In Russian).

13. Dydrov A.A. Postneklassicheskaya nauka v svete adaptatsii cheloveka k budushchemu [Post-non-classical science in the light of human adaptation to the future]. Philosophy and culture. 2016, no.4 (100), pp. 497-505 (in Russian).

14. Legoyda V.R. Zashchita ot umnogo [Defense against the smart]. Available at: <https://sinfo-mp.ru/v-r-legojda-zashhita-ot-umnogo.html> (accessed 10 February 2025).

15. Romanicheva E.S. Na podstupakh k «novoy» metodike obucheniya literature: predposylki, usloviya, poiski vozmozhnykh teoreticheskikh osnovanij [Toward a “new” methodology of teaching literature: prerequisites, conditions, and search for possible theoretical foundations]. Literature at School. 2021, no.1, pp. 80–93 (In Russian).

16. Zaychenko M.A., Latypova G.M. K probleme prisutstviya rekursivnogo printsipa v gumanitarnikh naukakh [On the issue of the recursive principle’s presence in the humanities]. Karelian Scientific Journal. 2014, no. 1 (6), pp. 27–30 (in Russian).

17. Federalnaya obrazovatel'naya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya [Federal educational program of general basic education]. Available at: <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/2> (Accessed 5 February 2025) (in Russian).

18. Khutorskoy A.V. Sovremennaya didaktika: uchebnik dlya vuzov [Modern didactics: textbook for students]. Moscow, Vyssh. shk. Publ., 2007, 639 p.

19. Kolesnikova I.A., Gruzdeva N.V., Derbilova L.V. Blokadnaya pedagogika [Blockade pedagogy]. Pod nauch. red. I.A. Kolesnikovoy, 2-e izd. [Ed. by I.A. Kolesnikova, 2nd ed.]. St. Petersburg, 2024. 555 p.

Нина Павловна Терентьева

*доктор педагогических наук,
профессор кафедры литературы
и методики обучения литературе*

*Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет*

*Россия, 454080, г. Челябинск,
пр. Ленина, 69*

тел.: +7 (351) 2165601

Nina P. Terentieva

*Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
of the Literature and Literature Teaching
Methods Department*

*South Ural State Humanities Pedagogical
University*

*69 Lenin Prospekt, Chelyabinsk, 454080,
Russia*

Tel: +7 (351) 2165601

***Статья поступила в редакцию 28.02.2025, одобрена после рецензирования
15.04.2025, принята к публикации 20.04.2025.***

***The article was submitted to the editorial office on 28.02.2025, approved after review on
15.04.2025, and accepted for publication on 20.04.2025.***

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest: The author declares no conflict of interest

УДК 372.882:792.09

DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-2-177-191

Научная статья

Феномен театральной читки и её методический потенциал при изучении литературы в школе: результаты теоретико-эмпирического исследования

М. В. Зверков

Московский педагогический государственный университет, г. Москва
mzverkov97@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-5714-0950>

Аннотация

Введение. Статья посвящена актуальной проблеме: поиску новых подходов к обучению литературе в старших классах, что призвано повысить мотивацию учащихся к чтению литературных произведений и способствовать более глубокому пониманию художественных текстов. Результаты, представленные в статье, были получены в рамках теоретико-эмпирического исследования, проведённого в ходе работы над диссертацией на соискание учёной степени кандидата педагогических наук на тему «Методический потенциал театральной читки при изучении литературы в старших классах».

Материалы и методы. Методологической основой исследования стали работы театроведов, искусствоведов, филологов (В. Н. Всеволодский-Гернгросс, М. Аронсон, С. Рейсер, М. И. Сизова, М. А. Черняк и др.), труды деятелей театра (К. С. Станиславский, М. А. Чехов, М. О. Кнебель и др.), а также работы методистов-словесников, посвящённые вопросам организации читки литературных произведений (В. В. Голубков), истории и теории методики выразительного чтения (В. В. Голубков, Р. Р. Майман, Б. С. Найдёнов и др.), применения отдельных элементов системы К. С. Станиславского в школьном курсе литературы (В. В. Голубков, Н. А. Демидова и др.), связей уроков литературы и театра (Т. С. Зепалова, М. Г. Качурин, В. Г. Маранцман и др.). Автором использованы теоретические (анализ, синтез) и эмпирические (констатирующий эксперимент) методы исследования. Разработана анкета для учителей-словесников.

Результаты исследования. Теоретический анализ научной литературы позволил, с одной стороны, определить своеобразие театральной читки как особого способа репрезентации текста, с другой – установить неразработанность в современной методике обучения литературе вопроса об использовании театральной читки в школьном курсе литературы, несмотря на её несомненный методический потенциал (ресурс для приобщения к чтению, приём анализа литературного произведения; способ его интерпретации). Данные, полученные в ходе эмпирического исследования, свидетельствуют об интересе педагогов-словесников к театральной читке и готовности обращаться к ней при изучении литературы. Однако не все учителя имеют представление

о специфике этого театрального жанра и способах его включения в образовательный процесс. внесистемный характер.

Обсуждение и заключение. На основе полученных в ходе теоретико-эмпирического исследования результатов нами разработана методическая модель использования театральной читки при изучении литературы в старших классах, которая в данный момент проходит апробацию в рамках обучающего эксперимента. Предварительные итоги представлялись автором на следующих научных конференциях: XXXIII Голубковские чтения (20 марта 2025 г., г. Москва, МПГУ), V Международная научно-практическая конференция «Чтение и литературное образование в цифровую эпоху» (23 ноября 2024 г., г. Москва, МПГУ).

Ключевые слова: методика обучения литературе, театральная читка, театрализация, драматизация, выразительное чтение по ролям, учитель-словесник, старшеклассник-читатель, старшеклассник-зритель

Для цитирования: Зверков М. В. Феномен театральной читки и её методический потенциал при изучении литературы в школе: результаты теоретико-эмпирического исследования // Педагогический ИМИДЖ. 2025. Т. 19, № 2. С. 177–191. DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-2-177-191

The Phenomenon of Theatrical Reading and its Methodological Potential in the Study of Literature at School: Results of Theoretical and Empirical Research

Original article

Matvey V. Zverkov

Moscow Pedagogical State University, Moscow
mzverkov97@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-5714-0950>

Abstract

Introduction. The article is devoted to an urgent problem – the problem of finding new approaches to teaching literature in high school, which is designed to increase students' motivation to read literary works and contribute to a deeper understanding of literary texts. The results presented in the article were obtained in the framework of theoretical and empirical research conducted in the course of work on the dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences on the topic "Methodological potential of theatrical reading in the study of literature in high school".

Materials and Methods. The methodological basis of the research was the works of theater critics, art historians, philologists (V.N. Vsevolodsky-Gerngross, M. Aronson, S. Reiser, M.I. Sizova, M.A. Chernyak, etc.), the works of theater figures (K.S. Stanislavsky, M.A. Chekhov, M.O. Knebel, etc.), as well as the works of methodologists-wordsworkers on the organization of reading literary works (V.V. Golubkov), the history and theory of expressive reading techniques (V.V. Golubkov, R.R. Maiman, B.S. Naydenov, etc.), the application of certain elements of the K.S. Stanislavski system in the school literature course (V.V. Golubkov, N.A. Demidova et al.), the connections of literature and theater lessons (T.S. Zepalova, M.G. Kachurin, V.G. Marantsman et al.). The author uses theoretical (analysis, synthesis) and empirical (ascertaining experiment) research methods. A questionnaire has been developed for teachers of literature.

Results. *The theoretical analysis of scientific literature made it possible, on the one hand, to determine the uniqueness of theatrical reading as a special way of text representation, on the other hand, to establish the lack of elaboration in modern methods of teaching literature on the use of theatrical reading in the school literature course, despite its undoubted methodological potential (a resource for introducing reading, a method for analyzing a literary work; a way of interpretation). The data obtained in the course of empirical research indicate the interest of teachers of literature in theatrical reading and their willingness to use it when studying literature. However, not all teachers have an idea of the specifics of this theatrical genre and the ways it can be integrated into the educational process.*

Discussion and Conclusion. *Based on the results obtained in the course of theoretical and empirical research, we have developed a methodological model for using theatrical readings in the study of literature in high school, which is currently being tested as part of a training experiment, the preliminary results of which were presented by the author at the scientific conferences: XXXIII Golubkov Readings (March 20, 2025, Moscow, Moscow Pedagogical State University), V International Scientific and Practical Conference “Reading and Literary Education in the Digital Age” (November 23, 2024, Moscow, Moscow Pedagogical State University).*

Keywords: *methods of teaching literature, theatrical reading, theatricalization, dramatization, expressive role-reading, teacher-wordsmith, high school student-reader, high school student-spectator*

For citation: Zverkov M.V. The Phenomenon of Theatrical Reading and its Methodological Potential in the Study of Literature at School: Results of Theoretical and Empirical Research. *Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE*. 2025; 19 (2). Pp. 177-191. (In Russ.). DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-2-177-191

Введение

В современной методической науке и практике литературного образования идёт поиск новых подходов к обучению литературе в школе, которые позволили бы повысить мотивацию учащихся к чтению литературных произведений и способствовали бы более глубокому пониманию ими художественных текстов [1–3].

В рамках работы над диссертацией на соискание учёной степени кандидата педагогических наук нами исследуется феномен театральной читки, выявляется её методический потенциал при изучении литературы в старших классах. В ходе констатирующего эксперимента были проведены опросы старшеклассников и учителей-словесников. Анализ результатов данных опросов был учтён при разработке программы обучающего эксперимента. Итоги эмпирического исследования, нацеленного на выявление знаний учащихся 9–11 классов о театральной читке, их заинтересованности в том, чтобы включить этот театральный жанр в уроки по литературе, отражены в отдельной публикации автора [4].

Цель данной статьи – раскрыть феномен театральной читки на основе изучения специальных работ, а также представить анализ данных, полученных в ходе анкетирования учителей-словесников, нацеленного на определение осведомлённости педагогов о театральной читке, выявление их заинтересованности и готовности использовать её в урочной и внеурочной деятельности.

Обзор литературы

В обширном корпусе научных трудов практически отсутствуют исследования, в которых бы рассматривался жанр театральной читки в контексте его развития в театральном искусстве или с точки зрения его методического потенциала. Нами были изучены работы театроведов, искусствоведов, деятелей театра, театральных критиков, а также труды методистов, посвящённые драматизации, театрализации, выразительному чтению по ролям.

Установлено, что истоки театральной читки в России восходят к XVII веку. В труде В. Н. Всеволодского-Гернгросса отмечается, что С. Полоцкий ввёл в культурное пространство школьную драму, решив транслировать христианскую мудрость посредством не только театральной постановки, но и декламации [5]. Театральная читка в середине XVIII – начале XIX века имела форму публичных чтений писателями своих художественных текстов. В исследовании М. И. Аронсона выявляется роль литературных кружков и салонов в культурной жизни общества, в развитии литературы в целом [6].

С «судьбами профессионального искусства слова <...>, с развитием театра (искусство слова <...> стало самостоятельным видом искусства, отпочковавшимся от драматического), <...> с историей литературы (выразительное, художественное чтение – искусство исполнительское) [7, с. 27] тесно связана методика обучения выразительному чтению, являющаяся одной из важнейших проблем методики преподавания литературы. Специалисты отмечают важность дореволюционного этапа, когда «сами авторы, актёры и любители (в том числе и учителя-словесники) искали средства передачи текста без перевоплощения исполнителей (выделено нами – М. З.) [7, с. 27].

С конца XIX века театральная читка становится важным этапом, предшествующим сценической репетиции. Начало работы над пьесой стало называться «застольным периодом», в ходе которого актёры читают пьесу и анализируют её. К. С. Станиславский, раскрывая теорию сценического искусства и актёрской техники, акцентирует внимание на работе с текстом пьесы [8]. Для него текст – это не набор слов, а «партитура роли», которую нужно расшифровать. Актёр становится детективом, исследующим подтекст, и алхимиком, превращающим слова в живые эмоции [9, с. 10–14]. К. С. Станиславский рекомендовал брать книгу, карандаш и размечать по речевым тактам прочитанное. Эти действия побуждают к анализу фраз и глубокому осмыслению их сути: «Привычка говорить по тактам сделает вашу речь не толькостройной по форме, понятной по передаче, но и глубокой по содержанию, так как заставит вас постоянно думать о сущности того, что вы говорите на сцене» [8, с. 125].

Ученики К. С. Станиславского продолжили поиск методов работы с текстом. Подход М. Чехова основан на глубинной связи между телом, воображением и словом, а также на идее психологического жеста [10]. Для Б. Е. Захавы текст – это материал для театральной игры, где важны не только смыслы, но и форма их подачи. Его метод учит актёров быть изобретательными, использовать контрасты и превращать каждую реплику в инструмент воздействия на зрителя и партнёров [11]. М. О. Кнебель, развивая систему К. С. Станиславского, делает особый акцент на действенном анализе текста и связи слова с физическим поведением актёра [12].

В современной театральной практике широчайшую популярность приобрела читка, под которой подразумевается «новый театральный жанр, связанный с феноменом “новая драма”»; особый способ репрезентации текста на сцене, когда «артисты декламируют текст с листа, интонируют и жестикулируют, но полноценных образов не соз-

дают. Не играют роли, а делают сценический набросок ролей» [13, с. 346]. По мнению искусствоведа М. И. Сизовой, читка в XXI веке сделала текст и автора вновь главными компонентами театра, где уже столетие главенствует режиссёр [14]. В работах современных исследователей театральная читка осмысливается как социокультурное явление, которое оказывает значительное воздействие на развитие театра и драматургии [14; 15]. Цель читки – донести текст: «От актёра и режиссёра это требует определённого смирения – нужно отказаться от интерпретации, отказаться от серьёзных игровых и постановочных решений. Для драматурга самое важное – услышать, как те персонажи, которых он писал на бумаге, разговаривают на сцене, увидеть, как его пьеса “входит” в голос» (выделено нами – М. З.) [16].

О высоком интересе к театральной читке подростков и старшеклассников свидетельствует успешная реализация проекта «Театрализованные читки “Вслух”» Российского академического молодёжного театра (РАМТ, г. Москва), на сайте которого были загружены читки трёх театральных сезонов (2021, 2022, 2023 гг.). Художественный руководитель проекта М. Горвиц признаётся: «В наше время разомкнутых связей, когда ребёнок скорее предпочтёт Brawl Stars, чем книгу, важно находить механизмы, как привлечь подростка к чтению, а следовательно, к аналитическому, сложному мышлению. “ВСЛУХ” как раз и является таким мостиком между театром и литературой. Возможно, кто-то увлечётся сюжетом, кто-то актёрским азартом и в результате этого опыта возьмёт в руки книгу сам» (ВСЛУХ: сезон первый. Январь – июнь 2021. URL: <https://ramt.ru/projects/vslukh/vslukh-sezon-pervyy/>).

Изучение опыта РАМТ, истории международного конкурса пьес русскоязычных драматургов «Ремарка», всероссийского конкурса современной драматургии для детей и подростков «Молодые люди», деятельности лаборатории «Любимовка», программ фестивалей современной драматургии «Коляда-Plays» в Екатеринбурге, «Драма. Новый код» в Красноярском драматическом театре имени А. С. Пушкина и др. во многом подтолкнуло нас к осуществлению специального исследования с целью выявления методического потенциала театральной читки в школьном курсе литературы.

В ходе изучения истории интересующего нас вопроса мы обнаружили, что в методике обучения литературе понятие «читка литературных произведений» в своё время использовал В. В. Голубков. В фундаментальном труде учёного «Методика преподавания литературы», в первых двух изданиях (1938 г., 1941 г.), читке посвящается специальный подраздел в рамках обширного раздела «Внеклассная и внешкольная работа по литературе» [17]. Методист выделяет основные черты читки (громкой читки): работа со словом, чтение перед зрителем, обсуждение: «Громкая читка должна сопровождаться обменом мнениями по прочитанному, т. е. литературной беседой, хотя бы очень краткой» [18, с. 297]. Начиная с 3-го издания «Методики» В. В. Голубков предлагает использовать читку как подготовительный этап в процессе работы над постановкой на занятиях в драмкружке: «В работе драмкружка большую ценность имеет подготовительная её стадия, когда, готовясь к постановке, учащиеся вчитываются в текст, учатся понимать его и читать выразительно. Подготовка должна заканчиваться своим естественным результатом – спектаклем, литературным вечером и т. п.» [18, с. 298].

Особый интерес для нас представляет подраздел «Чтение литературных произведений» (появляется в 3-м изд., 1945 г.), в котором В. В. Голубковым даётся обоснование важности читки в системе классной и внеклассной работы, а также предлагаются варианты организации работы. Методист пишет о том, что в громкой читке художественных произведений «первое место должен занять кружок декламации и выразительного

чтения» [18, с. 302]. В рамках этой деятельности учащиеся старших классов (члены кружка декламации) могут оказать помощь младшим школьникам: «Взяв шефство над тем или иным классом, группа кружковцев намечает план работы и распределяет между собой материал. Этот общественный практикум включается в общий план занятий кружка, каждый получает все необходимые указания от руководителя, проводит репетицию перед кружком и благодаря этому выступает достаточно подготовленным. Помощь младшим товарищам – это самая доступная и самая необходимая в настоящее время форма громкой читки. Можно пойти дальше, к более широкой аудитории: устроить читку произведений не для учащихся, а для всех желающих» [18, с. 302].

В целях осмысления предыстории использования читки в школьном курсе литературы мы обратились к методическим исследованиям, посвящённым драматизации, выразительному чтению (в том числе по ролям) и связи уроков литературы и театра.

В XX веке на страницах методической периодики активно обсуждался вопрос о литературно-драматической работе в школе, основными формами реализации которой были 1) инсценировка произведений художественной литературы и 2) постановка драматических пьес (спектаклей) [19; 20]. Внимание отечественных и зарубежных педагогов обращено к драматизации как одному из методов преподавания. Например, Х. Финлей Джонсон видит его ценность в том, что данный метод содействует развитию речи учеников, умения свободно держаться, общаться со взрослыми и сверстниками [21].

Выразительное чтение по ролям рассматривается как эффективное средство проверки правильности и глубины понимания того или иного характера. Так, чтение по ролям пьесы, по словам Б. С. Найдёнова, «сообщает работе законченность и повышает активность учащихся» [22, с. 25]. При этом обязательным признаётся коллективное обсуждение исполнения. Многие авторы работ, посвящённых вопросам выразительного чтения (В. В. Голубков [23], Б. С. Найдёнов, Р. Р. Майман [7]), пишут о возможностях применения отдельных элементов системы К. С. Станиславского, потенциал которой учитывается и в публикациях об изучении драматических произведений (Н. А. Демидова [24] и др.).

Со второй половины XX века в работах отечественных методистов активно исследуются связи уроков литературы и театра, пути интеграции театрального искусства в образовательный процесс (Т. С. Зепалова [25], Ю. И. Рубина [26], М. Г. Качурин [27], В. Г. Маранцман [28], Т. А. Македон [29], И. Б. Костина [30], А. П. Ершова [31] и др.).

К началу XXI века, таким образом, отечественной школой накоплен богатый опыт обращения к драматизации, театрализации, выразительному чтению по ролям на уроках литературы и во внеурочное время. Однако отсутствуют исследования, в которых была бы теоретически обоснована, разработана и реализована модель использования театральной читки при изучении литературы. Нами предпринята попытка реализовать указанную цель.

Материалы и методы

При выполнении данного исследования использовались следующие методы: теоретический анализ трудов в области театроведения, искусствоведения, театральной критики, а также методики обучения литературе по избранной нами проблеме; синтез; анкетирование учителей-словесников.

Нами был организован и проведён в дистанционном формате опрос (по ссылке на Google-форму) с целью установить степень осведомлённости педагогов о театральной

читке, выявить их заинтересованность и готовность включить театральную читку в содержание урочной и внеурочной деятельности.

В опросе приняли участие учителя из разных городов Российской Федерации: Москвы, Санкт-Петербурга, Уфы, Новосибирска, Тамбова, Нижнего Тагила, Челябинска, Барнаула, Зеленодольска (Республика Татарстан). Общее количество учителей – 51 человек. Педагогический стаж работы варьируется от 2 до 43 лет.

Учителям были предложены следующие вопросы:

1. Есть ли у вас личный опыт просмотра театральной читки? Если да, то что и где вы смотрели, какое впечатление произвела на вас читка?

2. Есть ли у вас опыт обращения к театральной читке при изучении литературы в школе? Если да, напишите, пожалуйста, об этом: при изучении какого произведения; в каком классе; на уроке/во внеурочное время; это был просмотр читки или вы лично организовали читку; как отнеслись ваши ученики к этому опыту и т. п.

3. Если вы ответили на первые два вопроса «нет», посмотрите фрагмент театрализованной читки произведения современного русского писателя А. Олейникова «Соня из 7-буквы». Это позволит ответить на следующие вопросы (ссылка: <https://vimeo.com/551239344>).

4. Что, с вашей точки зрения, сближает аудиочтение (современная модификация слухового чтения) и театральную читку?

5. Есть ли преимущества у театральной читки по сравнению с аудиочтением? Если да, в чём вы их видите?

6. Согласны ли вы с утверждением, что театральная читка – ресурс приобщения школьников к чтению классических и современных произведений?

7. Если бы вы решили провести опыт включения театральной читки в содержание урока в старших классах, к какому(-им) произведению(-ям) вы бы обратились и почему?

8. Если бы вы решили провести опыт включения театральной читки в содержание внеурочной деятельности в старших классах, к какому(-им) произведению(-ям) вы бы обратились и почему?

Результаты исследования

Ниже представлен анализ полученных данных.

На первый вопрос «Есть ли у вас личный опыт просмотра театральной читки? Если да, то что и где вы смотрели, какое впечатление произвела на вас читка?» 35 % опрошенных дали утвердительный ответ. Среди них 11 % узнали о данном театральном жанре в Интернете, остальные написали о том, что они либо сами принимали участие в театральной читке в любительском театре, либо посещали театр, где проходила театральная читка.

При ответе на второй вопрос «Есть ли у вас опыт обращения к театральной читке при изучении литературы в школе? Если да, напишите об этом...» 41 % учителей дали положительный ответ. Однако есть основания предполагать, что большинству учителей всё же неясна специфика театральной читки, её отличия от чтения по ролям или инсценировки. 19 % респондентов (из тех, кто дал утвердительный ответ) указали на опыт работы с рассказами А. П. Чехова («Папаша», «Толстый и тонкий» и др.), пьесой Н. В. Гоголя «Ревизор», трагедией У. Шекспира «Ромео и Джульетта». В основном, как можно судить по ответам педагогов, театральная читка используется учителями как способ знакомства с текстом. В процессе подготовки театральной читки особое внимание уделяется работе над интонацией учащихся.

После просмотра фрагмента театральной читки респондентам было предложено ответить на следующий вопрос: «Что, с вашей точки зрения, сближает аудиочтение и театральную читку?». Были даны такие ответы: «выразительность», «вдумчивое чтение», «внимание к слову», «слуховое, аудиальное восприятие текста, большая (иногда) вовлечённость слушателя (некоторые могут не очень внимательно читать, но более внимательно слушать)», «позволяют глубже прочувствовать атмосферу произведения». Учителя подчеркнули, что в обоих случаях акцент делается не только на звучании текста, но и на скрупулёзной работе по анализу художественного произведения.

На вопрос «Есть ли преимущества у театральной читки по сравнению с аудиочтением?» дали утвердительный ответ 92 % респондентов. К числу видимых ими преимуществ были отнесены следующие: «текст лучше запоминается, как бы проходя “насквозь” через читающего вслух», происходит «проживание момента» в процессе чтения, «учащиеся могут вчитываться в текст, понять авторский стиль». Те педагоги, которые имели опыт участия в театральных читках или хорошо представляют, что такое театральная читка, отмечали, что «зрители театральной читки могут громко реагировать на услышанное, обсуждать его, высказывать своё мнение о персонажах и диалогах». Также было акцентировано внимание на «активном вовлечении участников», «развитии навыков анализа и интерпретации», «эмоциональном воздействии и личной сопричастности», «социализации и взаимодействии». Лишь 8 % опрошенных отдают предпочтение аудиочтению, т. к. оно «доступнее», «проще» и «экономит время».

88 % участников опроса видят в театральной читке ресурс приобщения школьников к чтению классических и современных произведений. Приведём примеры ответов учителей, аргументировавших свою позицию:

«Это своеобразная визуализация текста, она позволяет воображению разыгрывать целые спектакли или фильмы в голове».

[Школьники] «видят, как текст оживает. И то, что текст может быть разным. Он монотонный, если читать про себя или “бубнить” шёпотом, но если правильно расставить интонации и акценты, произведение обретает дополнительный слой художественной выразительности».

«Это не инсценировка и не драматизация, это что-то новое, что сочетает в себе театральные приёмы и анализ текста на уроке».

«Читка – возможность не торопясь почувствовать жизнь героев, проникнуть в их внутренний мир, а главное – приобщиться к Слову».

«Театральная читка обладает огромным воспитательным потенциалом. Она привлекает ребят к осмысленному чтению, демонстрирует богатство и возможности родного языка. Не случайно ребята, которые посещают театральные кружки, с удовольствием начинают читать. Они больше не боятся книги! Понимают её! Дружат с ней!»

«Театральная читка создаёт условия для включения школьников в диалог по содержанию текста».

Интерес представляют предложения учителей о возможном включении театральной читки в содержание уроков в старших классах. Назывались следующие произведения и авторы:

– пьесы А. П. Чехова («Вишнёвый сад») и А. Н. Островского («Гроза», «Бесприданница») (по признанию педагогов, они не совсем понимают, как включать театральную читку в уроки изучения прозаических текстов: «включить театральную читку в урок изучения, например, романа «Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского, мне представляется весьма затруднительным, потому что нужно найти такой отрывок

в тексте, готовя читку которого, ребята не только бы замотивировали других, не читавших ещё текст, к дальнейшему прочтению произведения, но и смогли бы, например, решить проблемную задачу урока, ответить на проблемный вопрос. Поэтому применить театральную читку, работая на уроке с пьесой, мне представляется, привычнее»);

– рассказы А. П. Чехова («Тоска», «Ионыч» и др.) и И. А. Бунина «Антоновские яблоки», «Господин из Сан-Франциско» (по словам учителей, театральная читка поможет не только раскрыть смысл произведений, но и показать красоту языка авторов: «театральная читка позволит ученикам услышать произведение в исполнении и прочувствовать его эмоциональную составляющую в режиме реального времени. Я думаю, что это будет способствовать более глубокому и живому восприятию текста, нежели просто чтение с листа»);

– пьеса М. Горького «На дне» («в произведении поднимаются серьёзные проблемы, которые могут быть не всегда понятны школьнику после прочтения «про себя»);

– «Матрёнин двор», «Один день Ивана Денисовича» А. И. Солженицына («Старшеклассникам сложно работать с текстом “Матрёнин двор” Александра Солженицына по нескольким причинам. Во-первых, произведение поднимает сложные морально-этические вопросы, которые требуют от читателя глубокого осмысления и рефлексии. Некоторые темы, такие как несправедливость и тяжёлая жизнь простых людей в послевоенное время, могут быть непривычными и даже болезненными для восприятия. Во-вторых, язык произведения может показаться старшеклассникам устаревшим или сложным. Солженицын использует яркие образы и метафоры, но для понимания их смысла требуется внимание к деталям и умение анализировать текст»).

Учителя считают, что театральная читка принесёт пользу, если работать с отрывками из романов, повестей, например: «Для театральной читки можно выбрать ключевые сцены романа И. С. Тургенева “Отцы и дети”, которые наиболее ярко раскрывают характеры героев и основные идеи произведения. Например, можно выбрать сцены, в которых Базаров и Павел Петрович спорят о жизни и мировоззрении, или сцены, в которых раскрываются чувства Аркадия и Николая Петровича. Также можно взять для театральной читки диалоги профессора Преображенского и Борменталя (М. Булгаков. “Собачье сердце”»).

В содержание внеурочной деятельности по литературе учителя готовы включить театральную читку разных произведений писателей-классиков (Л. Н. Толстой. «Анна Каренина», А. П. Чехов. «Пари», А. И. Куприн. «Олеся» и др.) и современных авторов (П. Санаев. «Похороните меня за плинтусом», Э. Веркин. «Облачный полк», Д. Доцук. «Голос», М. Петросян «Дом, в котором...» и др.).

Представим отдельные примеры ответов педагогов-словесников.

О книге М. Петросян «Дом, в котором...»: «Современные авторы часто поднимают вопросы, близкие и понятные молодёжи. Это создаёт возможность для диалога между автором и читателем, что способствует более глубокому пониманию текста и его идей. “Дом, в котором...” может помочь школьникам лучше понять человеческую природу, её сложность и многогранность. Это может способствовать формированию более глубокого и осмысленного взгляда на жизнь».

О повести Д. Доцук «Голос»: «Это произведение, которое я настоятельно рекомендую включить во внеклассное чтение. В современном мире, где стрессы и тревожность стали частью жизни многих подростков, эта история помогает понять, что психическое здоровье так же важно, как и физическое. Книга учит, что обращаться за помощью не стыдно, а необходимо. Главная героиня не только борется с посттравматическим

расстройством после пережитого теракта в метро, но и учиться заново доверять миру, находить опору в семье и творчестве. Это ценный урок для подростков, которые сами находятся в процессе становления личности».

В одном из ответов упомянуто два классических произведения: «Чтение классической литературы, такой как «Олеся» А. И. Куприна и «Анна Каренина» Л. Н. Толстого, – это возможность для учеников погрузиться в мир вечных вопросов, которые остаются актуальными спустя столетия».

Выбор чеховского «Пари» учитель объясняет следующим образом: «Способен активизировать не только фантазию, но и заставить ответить на важные вопросы: кто я? Чего я достоин? Какой путь выбрать?»

Таким образом, данные, полученные в ходе эмпирического исследования, свидетельствуют об интересе педагогов-словесников к театральной читке и готовности использовать её при изучении литературы. Вместе с тем нельзя не отметить, что не все учителя имеют представление о специфике этого театрального жанра и способах его включения в образовательный процесс. Поэтому при разработке анкеты мы предусмотрели обращение к видеозаписи читки, чтобы участники опроса смогли аргументированно ответить на поставленные вопросы, а также имели возможность воспользоваться ссылкой на проект РАМТ в своей педагогической деятельности.

Обсуждение и заключение

Большинство респондентов солидарны с автором исследования в том, что театральная читка – важный ресурс приобщения школьников к чтению классических и современных произведений [35]. Данный театральный жанр предоставляет учителю-словеснику вариативность способа подачи текста – от декламации до эскиза возможного спектакля. Отрадно отметить, что большинство учителей осознают заложенный в театральной читке богатый методический потенциал.

На основе полученных в ходе теоретико-эмпирического исследования результатов нами разработана методическая модель использования театральной читки при изучении литературы в старших классах, которая в данный момент проходит апробацию в рамках обучающего эксперимента на базе школы № 1101 г. Москвы. Разработанная модель включает в себя: 1) этап подготовки к читке художественного текста; 2) создание специальных условий во время читки, которые увлекут учащихся и откроют для них текст в полноте его смыслов и художественных особенностей (атмосферу доверительного общения чтецов (актёров) и слушателей (зрителей)); 3) этап художественной рефлексии, в рамках которого учащиеся становятся соучастниками, сорежиссёрами, соавторами читки художественного произведения (через реализацию различных методов и приёмов, нацеленных на формирование и развитие творческого потенциала личности: ролевое прочтение текстов, выразительное чтение, этюд, инсценировка и театрализация и др.).

Предварительные итоги опытно-экспериментальной работы, представленные автором на международных научных конференциях в 2024 г. и 2025 г. [33], убеждают в том, что методика изучения литературного произведения в современной школе может быть обогащена «действенным и вполне оригинальным приёмом анализа литературного произведения, позволяющим глубже проникнуть в суть образов героев, их побуждений, чувств, понять авторскую позицию и одновременно стимулирующим сотворчество читателя и зрителя» [4, с. 285].

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.
The author has read and approved the final manuscript.*

Список литературы

1. Научная школа В. В. Голубкова: чтение и методика обучения литературе в информационную эпоху: монография / под ред. В.Ф. Чертова. М. : МПГУ, 2023. 190 с.
2. Педагогика чтения в цифровую эпоху: монография / под ред. В. Ф. Чертова и А. М. Антиповой. М. : МПГУ, 2024. 226 с.
3. Школьное литературное образование: современные практики и технологии: монография / под научн. ред. И. В. Сосновской. Иркутск : Аспринт, 2023. 234 с.
4. Зверков М. В. Театральная читка в восприятии и оценках школьников // Литературное образование и воспитание: ценностные ориентиры и стратегии в информационную эпоху. XXXII Голубковские чтения : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф., г. Москва, 14–15 марта 2024 г. / отв. ред. В. Ф. Чертов, А. М. Антипова. М. : МПГУ, 2024. С. 258–264.
5. Всеволодский-Гернгросс В. Н. История русского театра. В 2 т. Т. 1 / предисл. и общ. ред. А. В. Луначарского. Ленинград : Теа-кино-печать; М. : Теа-кино-печать, 1929. 576 с.
6. Аронсон М., Рейсер С. Литературные кружки и салоны. М. : Аграф, 2001. 398 с.
7. Майман Р. Р. Обучение школьников выразительному чтению на занятиях по литературе / Избранные труды / под общ. ред. Р. В. Якименко. Южно-Сахалинск : СахГУ, 2025. С. 25–102.
8. Станиславский К. С. Собрание сочинений. В 8 т. Т. 2. М. : Искусство. 1954. 421 с.
9. Станиславский К. С. Собрание сочинений: В 9 т. Т. 4. Работа актера над ролью : материалы к книге / сост., вступит. ст. и коммент. И. Н. Виноградской. М. : Искусство, 1991. 399 с.
10. Чехов М. А. О технике актера. М. : АСТ, 2024. 288 с.
11. Захава Б. Е. Мастерство актера и режиссера: учебное пособие. ; 5-е изд. М. : ГИТИС, 2008. 432 с.
12. Кнебель М. О. Слово в творчестве актера. М. : ГИТИС, 2009. 160 с.
13. Черняк М. А. Читка // Чтение. Энциклопедический словарь / под ред. Ю. П. Мелентьевой. М. : ФГБУН НИЦ «Наука» РАН, 2021. С. 346.
14. Сизова М. И. Экспериментальный словарь русской драматургии рубежа XX–XXI веков (Подготовительные материалы) // Современная драматургия. 2015. № 4. URL: <https://disk.yandex.ru/i/0LX7WZhsVuNuQA> (дата обращения: 15.03.2025).
15. Сизова М. И. Читка: от театрального формата к отдельному драматургическому жанру «текст для исполнения» // Сфера культуры. 2021. № 4 (6). С. 43–50.
16. Театральная читка: зачем и кому она нужна? URL: <https://www.teatrall.ru/post/2511-so-smehom-murashkami-i-slezami/> (дата обращения: 02.04.2025).
17. Голубков В. В. Методика преподавания литературы: учеб. пособие для высших педагог. учеб. заведений. М. : Учпедгиз, 1938. 288 с.
18. Голубков В. В. Методика преподавания литературы: пособие для преподавателей лит-ры и студентов лит. фак-тов ; 3-е изд., испр. и доп. М. : Учпедгиз, 1945. 340 с.
19. Колосов П. И. Литературно-драматическая работа в школе II ступени // Родной язык в школе. 1923. Кн. 4. С. 107–113.
20. Колосов П. И. Из опыта летней драматической работы // Родной язык в школе. 1924. Кн. 5. С. 111–114.

21. Финлей Х. Джонсон. Драматизация как метод преподавания ; пер. с англ. Р. Ландсберг. М. : типо-лит. т-ва И. Н. Кушнерев и К° 1917. 43 с.
22. Найденов Б. С. Выразительное чтение пьесы // Литература в школе. 1964. № 1. С. 21–27.
23. Голубков В. В. Методика преподавания литератур ; 7-е изд., доп. и перераб. М.: Учпедгиз, 1962. 495 с.
24. Демидова Н. А. Использование элементов системы К. С. Станиславского при изучении драматических произведений в старших классах // Проблемы современного филологического образования : межвузов. сб. науч. ст. / под ред. С. А. Леонова. М., Ярославль : МПГУ – Ремдер, 2005. Вып. 6. С. 218–226.
25. Зепалова Т. С. Уроки литературы и театр. М. : Просвещение, 1982. 175 с.
26. Рубина Ю. И. Искусство театра в системе эстетического воспитания. М. : Просвещение, 1982. 63 с.
27. Качурин М. Г. Два крыла, или литературный театр на уроке // Пути и формы анализа художественного произведения: сборник научных трудов. Владимир : ВГПИ им. П. И. Лебедева-Полянского, 1991. С. 11–24.
28. Маранцман В. Г. Театр и школа // Литература в школе. 1991. № 1. С. 131–140.
29. Македон Т. А. Сценическо-игровая деятельность на уроках литературы в средних классах как средство углубления восприятия художественного произведения : дис. ... канд. пед. наук. М., 1994. 219 с.
30. Костина И. Б. Инсценирование и драматизация на уроках литературы в 5–8 классах : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1998. 250 с.
31. Ершова А. П., Букатов В. М. Режиссура урока общения и поведения учителя: пособие для учителя. М. : Моск. психол.-социал. ин-т : Флинта, 1998. 232 с.
32. Зверков М. В. Театральная читка как ресурс приобщения школьников к чтению // Чтение и литературное образование в цифровую эпоху : мат-лы Междунар. науч.-практ. видеоконф. / отв. ред. В.Ф. Чертов, А. М. Антипова. (г. Москва, 14–15 октября 2021 г.; 25–26 ноября 2022 г.; 24–25 ноября 2023 г.). М. : МПГУ, 2024. С. 265–270.
33. Зверков М. В. Роль театральной читки в развитии творческого потенциала школьника как читателя и зрителя // Литературное образование в условиях цифровой трансформации: развитие творческого потенциала личности. XXXIII Голубковские чтения : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф., посв. 145-летию В. В. Голубкова и 140-летию М. А. Рыбниковой / отв. ред. В. Ф. Чертов, А. М. Антипова (г. Москва, 20–21 марта 2025 г.). М. : МПГУ, 2025. С. 276–285.

References

1. Nauchnaya shkola V.V. Golubkova: chtenie i metodika obucheniya literature v informatsionnuyu epokhu: monografiya [V.V. Golubkov's scientific school: reading and methods of teaching literature in the information age: a monograph]. Pod red. V.F. Chertova. [ed.V.F. Chertov]. Moscow, MPGU, 2023. 190 p.
2. Pedagogika chteniya v tsifrovuyu epokhu: monografiya [Pedagogy of reading in the digital age: a monograph]. Pod red. V.F. Chertova i A.M. Antipovoy [ed.V.F. Chertov and A.M. Antipova]. Moscow, MPGU, 2024. 226 p.
3. Shkolnoe literaturnoe obrazovanie: sovremennye praktiki i tekhnologii: monografiya [School literary education: modern practices and technologies: a monograph]. Pod nauch. red. I.V. Sosnovskoy [Scient. ed. by I.V. Sosnovskaya]. Irkutsk, Asprint, 2023. 234 p.
4. Zverkov M.V. Teatralnaya chitka v vospriyatii i otsenkakh shkolnikov [Theatrical

reading in the perception and assessments of schoolchildren]. Literary education and upbringing: value orientations and strategies in the information age. XXXII Golubkov Readings: proceedings of the International Scientific and Practical Conference, ed. by V.F. Chertov, A.M. Antipova (Moscow, March 14-15, 2024). Moscow, MPGU, 2024, pp. 258–264 (in Russian)

5. Vsevolodsky-Gerngross V.N. Istoriya russkogo teatra. V 2 t. T. 1 [The History of the Russian Theater. In 2 vols. Vol. 1]. Predisl. i obshch. red. A.V. Lunacharskogo [Preface and the general ed. by A.V. Lunacharsky]. Leningrad, Tea-kino-pechat, Moscow, Tea-kino-pechat, 1929. 576 p.

6. Aronson M., Reiser S. Literaturnye kruzhki i salony [Literary circles and salons]. Moscow, Agraf, 2001. 398 p.

7. Mayman R.R. Obuchenie shkolnikov vyrazitelnomu chteniyu na zanyatiyakh po literature [Teaching schoolchildren expressive reading in literature classes]. Selected works, gen. ed. by R.V. Yakimenko. Yuzhno-Sakhalinsk, SakhGU, 2025, pp. 25–102 (in Russian)

8. Stanislavsky K.S. Sobranie sochineniy. V 8 t. T. 2 [Collected works. In 8 volumes, vol. 2]. Moscow, Iskusstvo. 1954. 421 p.

9. Stanislavsky K.S. Sobranie sochineniy: V 9 t. T. 4. Rabota aktera nad rolyu: mat-ly k knige / sost., vstupil. st. i komment. I. N. Vinogradskoy [Collected works: In 9 volumes. Vol. 4. The actor's work on the role: Book materials / comp., intro. art. and commentary by I.N. Vinogradskoy]. Moscow, Iskusstvo, 1991. 399 p.

10. Chekhov M.A. O tekhnike aktera [On the actor's technique]. Moscow, AST, 2024. 288 p.

11. Zakhava B.E. Masterstvo aktera i rezhissera: uchebnoe posobie [The skill of an actor and director: a textbook. 5th ed.]. Moscow, GITIS, 2008. 432 p.

12. Knebel M.O. Slovo v tvorchestve aktera [The word in the actor's work]. Moscow, GITIS, 2009. 160 p.

13. Chernyak M.A. Chitka [Reciting]. Chtenie. Entsiklopedicheskiy slovar. Pod red. Yu. P. Melentyevoy [Reading. Encyclopedia. Ed. by Yu.P. Melentyeva]. Moscow, Federal State Budgetary Scientific Research Center "Nauka" of the Russian Academy of Sciences, 2021, pp. 346 (in Russian)

14. Sizova M.I. Eksperimentalnyy slovar russkoy dramaturgii rubezha XX-XXI vekov (Podgotovitelnye materialy) [Experimental dictionary of Russian Drama of the turn of the 20-21st centuries (Preparatory materials)]. Modern Drama. 2015, no.4. Available at: <https://disk.yandex.ru/i/0LX7WZhSvUNuQA> (accessed 15 March 2025) (in Russian)

15. Sizova M.I. Chitka: ot teatralnogo formata k otdelnomu dramaturgicheskomu zhanru «tekst dlya ispolneniya» [Reciting: from the theatrical format to a separate dramatic genre of "text for performance"]. Sphere of culture. 2021, no. 4 (6), pp. 43-50 (in Russian)

16. Teatralnaya chitka: zachem i komu ona nuzhna? [Theatrical reading: why and who needs it?]. Available at: <https://www.teatrall.ru/post/2511-so-smehom-murashkami-i-slezami-/> (accessed 02April2025) (in Russian)

17. Golubkov V.V. Metodika prepodavaniya literatury: ucheb. posobie dlya vysshikh pedagog. ucheb. zavedeniy [Methods of teaching literature: textbook. a manual for higher pedagogical studies]. Moscow, Uchpedgiz Publ., 1938. 288 p.

18. Golubkov V.V. Metodika prepodavaniya literatury: posobie dlya prep. lit-ry i studentov lit. fak-tov. 3-e izd., ispr. i dop. [Methodology of teaching literature: a manual for teachers of literature and students of literature faculties. 3rd ed., rev. and suppl.]. Moscow, Uchpedgiz Publ., 1945. 340 p.

19. Kolosov P.I. Literaturno-dramaticheskaya rabota v shkole II stupeni [Literary and dramatic work at school of the second stage]. Native language at school. 1923, Book 4, pp. 107–113 (in Russian)
20. Kolosov P.I. Iz opyta letney dramaticheskoy raboty [From the experience of summer dramatic work]. Native language at school. 1924, Book 5, pp. 111–114 (in Russian)
21. Finlay X. Johnson. Dramatizatsiya kak metod prepodavaniya [Dramatization as a teaching method]. Moscow, 1917. 43 p.
22. Naydenov B.S. Vyzhitelnoe chtenie piesy [Expressive reading of a play]. Literature at school. 1964, no. 1, pp. 21–27 (in Russian)
23. Golubkov V.V. Metodika prepodavaniya literatury; 7-e izd., dop. i pererab. [Methods of teaching literature. 7th ed., suppl. and rev.]. Moscow, Uchpedgiz Publ., 1962. 495 p.
24. Demidova N.A. Ispolzovanie elementov sistemy K.S. Stanislavskogo pri izuchenii dramaticheskikh proizvedeniy v starshikh klassakh [The use of elements of the K.S. Stanislavsky system in the study of dramatic works in high school]. Problems of modern philological education: an interuniversity collection of scientific articles. Ed. by S.A. Leonov. Moscow, Yaroslavl, MPGU – Remder, 2005, I. 6, pp. 218–226 (in Russian)
25. Zepalova T.S. Uroki literatury i teatr [Literature lessons and theater]. Moscow, Prosveshchenie, 1982. 175 p.
26. Rubina Yu.I. Iskustvo teatra v sisteme esteticheskogo vospitaniya [The art of theater in the system of aesthetic education]. Moscow, Prosveshchenie, 1982. 63 p.
27. Kachurin M.G. Dva kryla, ili literaturniy teatr na uroke [Two wings, or literary theater in the classroom]. Ways and forms of artistic work analysis: collection of scientific papers. Vladimir, Lebedev-Polyansky State Pedagogical Institute, 1991, pp. 11–24 (in Russian)
28. Marantsman V.G. Teatr i shkola [Theater and school]. Literature at school. 1991, no. 1, pp. 131–140 (in Russian)
29. Makedon T.A. Stsenichsko-igrovaya deyatel'nost na urokakh literatury v srednikh klassakh kak sredstvo uglubl'eniya vospriyatiya khudozhestvennogo proizvedeniya: dis. ... kand. ped. nauk [Stage-playing activities in literature lessons in middle classes as a means of deepening the perception of an artistic work: dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences]. Moscow, 1994. 219 p.
30. Kostina I.B. Instsenirovanie i dramatizatsiya na urokakh literatury v 5–8 klassakh : dis. ... kand. ped. nauk [Staging and dramatization in literature lessons in grades 5–8: dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences]. St. Petersburg, 1998. 250 p.
31. Ershova A.P., Bukatov V.M. Rezhissura uroka obshcheniya i povedeniya uchitelya: posobie dlya uchitelya [Directing a teacher's communication and behavior lesson: a teacher's manual]. Moscow, Mosk. psikhol.-sotsial. in-t: Flinta, 1998. 232 p.
32. Zverkov M.V. Teatralnaya chitka kak resurs priobshcheniya shkolnikov k chteniyu [Theatrical reading as a resource for introducing schoolchildren to reading]. Reading and literary education in the digital age: proceedings of International scientific and practical videoconferences, ed. by V.F. Chertov, A.M. Antipova (Moscow, October 14–15, 2021; November 25–26, 2022; November 24–25, 2023). Moscow, MPGU, 2024, pp. 265–270 (in Russian)
33. Zverkov M.V. Rol teatralnoy chitki v razvitiі tvorcheskogo potentsiala shkolnika kak chitatel'ya i zritel'ya [The role of theatrical reading in the development of a student's creative potential as a reader and viewer]. Literary education in the context of digital transformation: the development of a person's creative potential. XXXIII Golubkov Readings: proceedings of the International Scientific and Practical Conference dedicated to the 145th anniversary of V. V. Golubkov and the 140th anniversary of M. A. Rybnikova. Ed. by V.F. Chertov, A.M.

Antipova (Moscow, March 20–21, 2025). Moscow, MPGU, 2025, pp. 276–285 (in Russian)

Матвей Вадимович Зверков

*аспирант кафедры методики
преподавания литературы*

*Институт филологии,
Московский педагогический
государственный университет*

*Россия, 119435, г. Москва, ул. Малая
Пироговская, 1, стр. 1*

тел.: +7 (499) 2465712

*учитель литературы и истории школы
№ 1101 г. Москвы*

*Россия, 117133, г. Москва, ул. Академика
Виноградова, 11*

тел.: +7 (495) 1236659

Matvey V. Zverkov

*Postgraduate student of the De-
partment of Methods of Teaching
Literature*

*Institute of Philology,
Moscow State Pedagogical University*

*1 Malaya Pirogovskaya St, bldg 1,
Moscow, 119435, Russia*

Tel: +7 (499) 2465712

*Teacher of literature and history at
school № 1101, Moscow*

*11 Akademika Vinogradova St,
Moscow, 117133, Russia*

Tel: +7 (495) 1236659

Статья поступила в редакцию 16.04.2025, одобрена после рецензирования 15.05.2025, принята к публикации 20.05.2025.

The article was submitted to the editorial office on 16.04.2025, approved after review on 15.05.2025, and accepted for publication on 20.05.2025.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest: The author declares no conflict of interest.

УДК 376.112.4

DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-2-192-210

Научная статья

Формирование готовности педагогов к реализации инклюзивного образования: экспресс-диагностика и разработка модульного курса (на примере Саратовской области)

Е. Н. Горина¹, В. А. Будылин²¹Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, г. Саратов²Средняя общеобразовательная школа № 66 им. Н. И. Вавилова, г. Саратов¹ekgorina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6552-7485>²budylin66@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0002-6178-2504>

Аннотация.

Введение. В статье представлены результаты проведённого пилотажного исследования, позволяющего описать динамику формирования готовности педагогов к реализации инклюзивного образования на основе развития инклюзивных компетенций (региональный аспект). Дано описание разработанного образовательного модульного интерактивного курса для учителей, который способствует развитию необходимых компетенций (размещён в открытом доступе).

Материалы и методы. Содержание статьи построено на изучении готовности к реализации инклюзивного образования и сформированности необходимых инклюзивных компетенций у педагогов общеобразовательных организаций г. Саратова и Саратовской области. На основе имеющихся доступных исследовательских методик нами была составлена анкета, нацеленная на сбор информации об имеющихся знаниях в области инклюзивного образования, а также о владении инклюзивными компетенциями школьными учителями.

Результаты исследования. Выявленная недостаточная готовность к реализации инклюзивного образования по всем компонентам инклюзивной компетентности обусловила необходимость разработки образовательного цифрового ресурса – модульного курса, предусматривающего интерактивное взаимодействие, обмен опытом и онлайн-сопровождение педагогов.

Обсуждение и заключение. Положительные отзывы о разработанном ресурсе свидетельствуют о целесообразности продолжения представленной работы. Подтверждённая данным исследованием практическая значимость модульного интерактивного курса позволяет рекомендовать его тиражирование в педагогической среде.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивные компетенции, инклюзивная компетентность, педагоги общеобразовательных организаций, готовность к реализации инклюзивного образования, модульный интерактивный курс

Для цитирования: Горина Е. Н., Будылин В. А. Формирование готовности педагогов к реализации инклюзивного образования: диагностика и разработка модульного курса (на примере Саратовской области) // Педагогический ИМИДЖ. 2025. Т. 19, № 2. С. 192–210. DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-2-192-210

**Building Teachers' Readiness for the Implementation of Inclusive Education:
Express Diagnostics and Development of a Modular Course
(Using the Example of the Saratov Region)**

Original article

Ekaterina N. Gorina¹, Vadim A. Budylin²

¹N.G. Chernyshevsky Saratov State University, Saratov

²N.I. Vavilov Secondary School No. 66, Saratov

¹ekgorina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6552-7485>

²budylin66@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0002-6178-2504>

Abstract.

Introduction. The article presents the results of a pilot study that allows describing the dynamics in building teachers' readiness to implement inclusive education based on the development of inclusive competencies (regional aspect). A description is given of the developed educational modular interactive course for teachers, which is available in the public domain and allows for the development of the necessary competencies.

Materials and Methods. The content of the article is based on the study of readiness for the implementation of inclusive education and the formation of the necessary inclusive competencies among teachers of general educational general education organizations in Saratov and the Saratov region. Based on the available research methods, we compiled a questionnaire aimed at collecting information on the knowledge, understanding of the content and possession of inclusive competencies by school teachers.

Results. The identified lack of readiness to implement inclusive education across all components of inclusive competence necessitated the development of an educational digital resource – a modular course that provides for interactivity, exchange of experience and online support for teachers.

Discussion and Conclusion. Positive initial feedback on the usefulness of the developed resource indicates the feasibility of continuing the presented work. The practical significance confirmed by this study allows us to recommend the modular interactive course for replication in the pedagogical environment.

Keywords: inclusive education, inclusive competencies, inclusive competence, teachers of general education organizations, readiness to implement inclusive education, modular interactive course

For citation: Gorina E.N., Budylin V.A. Building Teachers' Readiness for the Implementation of Inclusive Education: Express Diagnostics and Development of a Modular Course (Using the Example of the Saratov Region). Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2025; 19 (2). Pp. 192-210. (In Russ.). DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-2-192-210

Введение

Актуальность проблемы формирования готовности педагогов к реализации инклюзивного образования обусловлена ростом числа детей с особыми образовательными потребностями, законодательными требованиями, недостаточным уровнем инклюзивной подготовки в рамках учебных планов 44.03.01 и стремительной социальной интеграцией. Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 28.12.2024) «Об образовании в Российской Федерации» закреплены возможности и формы организации получения образования обучающимися с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), среди которых указанные группы лиц имеют право обучаться совместно с нормотипично развивающимися школьниками. В ст. 2, п. 27, понятие «инклюзивное образование» определено как доступное всем обучающимся с учётом их физических, социальных, эмоциональных, ментальных, языковых, интеллектуальных и других различий [1]. В профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» среди трудовых функций выделена развивающая деятельность [2]. В трудовые действия, необходимые умения и знания включены психодиагностика отклонений в развитии детей, освоение и применение психолого-педагогических, в том числе инклюзивных, и коррекционно-развивающих технологий, необходимых для работы с разными категориями детей с особыми образовательными потребностями, разработка программ индивидуального развития, проектирование комфортной образовательной среды. Однако в реальной практике нами наблюдается недостаток педагогических кадров, готовых осуществлять профессиональную деятельность в изменившихся образовательных условиях и владеющих необходимыми инклюзивными компетенциями, а вопросы организации инклюзивного образования остаются самыми частотными в общении с педагогами на площадке Центра поддержки молодых учителей «Consilium» и в рамках Летней школы молодых учителей, организованных Саратовским государственным университетом.

Несмотря на достаточную степень разработанности проблемы готовности педагогов к реализации инклюзивного образования на методологическом и инструментальном уровне, результаты многочисленных исследований свидетельствуют о том, что многие учителя по-прежнему не понимают его сущности, не владеют методами и технологиями индивидуализации образовательного маршрута, построения инклюзивной образовательной среды, эффективной для всех обучающихся в классе. Изменения в личностном отношении и ценностных установках к построению единого образовательного пространства, повышение уровня сформированности инклюзивных компетенций происходят крайне медленно, что препятствует эффективной реализации инклюзивной практики и развитию инклюзивной культуры современного педагога и общества. Курсы повышения квалификации часто нацелены на формирование когнитивного компонента в подготовке педагога, который без развития ценностно-смысловой ориентации и самосознания учителя не усваивается. Кроме того, учителями констатируется недостаточное количество открытых образовательных структурированных ресурсов с возможностью обратной связи и практической поддержкой, квалифицированным сопровождением, к которым педагог может обратиться в любой момент, а не только в процессе обучения.

Теоретическая значимость нашего исследования заключается в приращении научного знания о динамике развития готовности к реализации инклюзивного образования педагогов (региональный компонент). Новизна работы – в разработке интерактивно-

го модульного курса, размещённого в свободном доступе, нацеленного на развитие инклюзивных компетенций и, как следствие, повышающего готовность к реализации инклюзивного образования.

Обзор литературы

За последние полвека люди разных профессиональных областей (учёные, правозащитники, педагоги и т. п.) делают акцент на том, что все дети должны обучаться в едином образовательном пространстве; появились законодательные акты, регламентирующие такие формы обучения. Важнейшими можно считать декларацию Всемирной конференции в Саламанке «Доступность и качество образования» (1994) [3] и «Конвенцию о правах инвалидов» (2006), ратифицированную Российской Федерацией в 2012 году [4].

К настоящему времени проведены многочисленные исследования, раскрывающие различные аспекты организации и реализации инклюзивного образования. Наибольший вклад в зарубежную практику внесли такие учёные, как Л. Бартон, Ф. Армстронг [5], Т. Лореман, Дж. Депплер, Д. Харвей [6], У. Сейлор [7], М. Эйнскоу, Т. Бут, А. Дайсон [8], Д. Митчелл [9] и др. В отечественной науке стоит отметить теоретические и методические разработки Н. Н. Малофеева [10], С. В. Алехиной [11], Е. Н. Кутеповой [12], Е. В. Самсоновой [13], А. С. Сунцовой [14], Д. В. Зайцева, Ю. В. Селивановой [15] и др.

Готовность педагогов к реализации инклюзивного образования, формирование инклюзивных компетенций активно изучаются в разных контекстах на протяжении достаточно длительного времени. Так, Е. С. Слюсарева, анализируя профессиограмму педагога инклюзивного образования, представляет три группы требований: общегражданские, общепедагогические, специальные [16]. Л. А. Хижняк в содержании компетенций педагога инклюзивного образования выделяет значимые виды деятельности: коррекционно-развивающая, дидактическая, воспитательная, социально-педагогическая, организационная [17]. Г. Ю. Баротова рассматривает современные подходы к определению понятия «готовность к работе в условиях инклюзивного образования» и делает вывод о пересечении трёх компонентов: инклюзивной этики, инклюзивной теории и инклюзивной практики [18]. С. В. Алехина соотносит готовность учителя к инклюзивному образованию с компонентами психологической готовности к профессиональной деятельности [19]. В. З. Кантор устанавливает взаимосвязь инклюзивных диспозиций и компетенций педагогов общеобразовательных организаций, которая отражает соотношение смысловых и инструментальных компонентов деятельности педагога в условиях инклюзии [20]. Также В. З. Кантор с группой коллег представляют результаты сравнительного изучения взглядов педагогического сообщества (педагогов массовых и коррекционных школ, преподавателей вузов) на значимость инклюзивных профессиональных компетенций, констатирующие расхождения в контексте оценочной парадигмы [21]. В монографии Е. В. Кетриш рассматриваются профессиональная и психологическая готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования [22]. В диссертациях И. Н. Хафизуллиной и В. В. Хитрюк представлены исследования проблем формирования инклюзивной компетентности и инклюзивной готовности будущих педагогов, которые имеют схожую структуру, включающую когнитивный, ценностно-мотивационный, рефлексивный, операционный компоненты [23; 24].

Рассматриваемый нами вопрос имеет проработанность и на уровне создания банка диагностических методик для изучения готовности педагогов к реализации инклюзивного образования посредством наличия у них необходимых компетенций. Стоит

отметить сборник М. М. Панасенковой и Е. А. Скорик «Оценочные материалы для изучения профессиональных компетенций педагогических работников, осуществляющих образовательную деятельность с детьми, имеющими ОВЗ» [25]. С помощью представленных методик можно определить уровень предметных, методических, коммуникативных и психолого-педагогических компетенций. Достаточно известным опросником является анкета Л. М. Митиной «Я и инклюзивное образование». Она разделена на 2 блока: общая информация о респонденте и непосредственно вопросы об инклюзивной культуре педагога (его личное отношение к данному процессу) [26]. Также часто используемой методикой, направленной на оценку мотивационно-личностного компонента, т. е. личных качеств, необходимых для реализации инклюзивного образования, является «Диагностика профессиональной педагогической толерантности» Ю. А. Макарова [27]. Эти и другие диагностические инструменты используются во многих опубликованных исследованиях. Кроме того, региональные министерства проводят мониторинги оценки инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях. На сегодняшний день мы не можем говорить о завершённости процесса готовности учителя к реализации инклюзивного образования. На наш взгляд, необходимо чаще отслеживать динамику с помощью онлайн-экспресс-опросников, позволяющих собирать промежуточную информацию в короткие сроки, и пробовать корректировать образовательные ресурсы.

Материалы и методы

С целью изучения готовности педагогов г. Саратова и Саратовской области к реализации инклюзивного образования, наличия у них инклюзивных компетенций нами было проведено пилотажное исследование, в котором приняли участие 95 педагогов из разных средних общеобразовательных школ. Стаж профессиональной деятельности опрошиваемых варьируется от 4 месяцев до 47 лет.

Задачи исследования:

1. Разработать онлайн-анкету и провести экспресс-диагностику готовности педагогов к реализации инклюзивного образования.
2. Представить количественно-качественный анализ полученных результатов.
3. Создать электронный образовательный модульный интерактивный курс, который нацелен на развитие инклюзивных компетенций педагогов общеобразовательных школ и формирование их готовности к реализации инклюзивного образования.

На констатирующем этапе исследования на основе описанного выше диагностического инструментария была разработана экспресс-методика – онлайн-анкета «Готовность педагогов к реализации инклюзивного образования». Она представляет собой опросник, состоящий из 10 вопросов с кратким вариантом ответа (открытый тип вопросов).

На основе имеющихся исследовательских данных по другим регионам РФ о низком уровне компетентности педагогов в вопросах включения детей с ОВЗ в образовательный процесс со здоровыми сверстниками [28–32] и полученных результатов в отношении готовности к реализации инклюзивного образования в Саратовской области [33] на формирующем этапе был разработан и размещён в открытом доступе модульный интерактивный курс для педагогов, особенностью которого является возможность ресурсной поддержки и обратной связи – через чат или комментарии.

Завершение контрольного этапа исследования требуется провести в отсроченный период с целью оценки эффективности образовательного ресурса. На сегодняшний момент получены первичные отзывы.

Результаты исследования

Представим качественный анализ ответов на вопросы разработанной онлайн-анкеты «Готовность педагогов к реализации инклюзивного образования».

На вопросы о знании и понимании понятия «инклюзивное образование», его принципах, об опыте работы с детьми с ОВЗ, об организации инклюзивного образования:

– 2 педагога ответили, что не осведомлены об инклюзивном образовании. Интересно отметить, что это не молодые специалисты – их стаж работы 40 и 18 лет. Считаем, что подобные ответы могут свидетельствовать об отрицании и непринятии данной концепции;

– 46 респондентов ответили, что знакомы с понятием, но не имеют опыта работы с детьми с ОВЗ. Такой результат (а это почти половина опрошенных) подтверждает сложность внедрения инклюзии в современную систему отечественного образования. Один респондент отметил, что у него в классе есть ребёнок без официально подтверждённого диагноза, но имеющий особенности в развитии познавательной сферы и социальном поведении. Мы допускаем то, что многие педагоги, ответившие, что не работали с такими детьми, могут не знать об их статусе, либо родители (законные представители) отказались от прохождения психолого-медико-педагогической комиссии и выбрали обучение по основной образовательной программе. Неожиданным результатом является то, что среди не имеющих опыта работы в инклюзивном образовании достаточно большое количество педагогов (23 человека), стаж которых превышает 20 лет. В большинстве современных программ подготовки педагогов в вузах интегрированы темы, касающиеся инклюзивного образования, либо имеется отдельная дисциплина по работе с детьми с ОВЗ, чем можно объяснить наличие знаний у педагогов с меньшим стажем работы. Учителя с большим стажем работы предположительно проходили обучение по программе повышения квалификации по инклюзии в образовании. Однако на тот момент в их классе не было детей с особенностями в развитии, знания были неактуальны (не востребованы и не применены), а следовательно, не закреплены в профессиональной деятельности, не подкреплены ценностно-смысловым компонентом;

– 48 человек ответили, что имеют опыт работы с детьми с ОВЗ. Некоторые учителя отмечают в анкете различные варианты адаптированной образовательной программы (АООП 7.2, 8.3, 8.4, 6.4), с которыми они имели опыт работы, что свидетельствует о разнообразии нозологических категорий детей в классе и различной степени выраженности нарушений у них. И вместе с тем они же говорят о недостаточности методических инструментов для работы, о трудностях в организации учебного процесса.

Рассмотрев ответы на вопросы об опыте работы с детьми с ОВЗ и осведомлённости в области инклюзивного образования, мы обнаружили у одного из респондентов парадокс: он отметил, что не имеет представления об инклюзивном образовании, но при этом имеет опыт работы в инклюзивном классе.

Следующий вопрос касался знания законодательной базы в сфере устройства инклюзивного образования (как на федеральном, так и на школьном (муниципальном) уровне):

– 27 опрошенных отметили адаптированную образовательную программу как основу реализации обучения детей с ОВЗ. 11 человек упомянули Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в РФ». 12 респондентов отмечали разнообразные акты (Конвенция «О правах ребёнка», Конвенция «О правах инвалидов» и т. п.). 2 человека отметили «Положение об инклюзивном обучении в образовательном учреждении». Также упоминались программа «Доступная среда», «Положение об ор-

ганизации психолого-педагогического сопровождения», «Положение о разработке и реализации индивидуального учебного плана». Такие данные свидетельствуют о фрагментарности знаний;

– 43 респондента ответили, что не знают ни одного законодательного акта или программы, которые регламентируют реализацию инклюзивного образования в школе. Это подчёркивает низкую осведомлённость педагогов и их готовность к обучению детей с ОВЗ, ведь реализация образования таких детей невозможна без знания регламентирующей базовой документации. Примечательно, что 27 человек указали, что не знают никаких законодательных актов и программ, но, отвечая на предыдущий вопрос о достаточности знаний об основных понятиях инклюзивного образования и его принципах, отметили свою достаточную осведомлённость. 4 человека упомянули в своих ответах некий специальный ФГОС, не вполне понимая его содержание (так, упоминается «ФГОС о правах инвалидов»). Отсюда следует, что один ответ противоречит другому, что подчёркивает недостаточную сформированность когнитивного компонента инклюзивной компетенции у исследуемых.

Особого внимания заслуживает следующий вопрос, касающийся личностного отношения педагогов к обучению детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях:

– 36 респондентов ответили, что такие дети не должны получать образование совместно с нормотипичными сверстниками;

– 26 педагогов считают, что процесс инклюзии обязательно должен реализовываться, и поддерживают его;

– 33 опрошенных не дают чёткого ответа, ссылаясь на то, что всё должно зависеть от диагноза (его специфики и степени выраженности нарушений), на сложность работы педагога в таких условиях (при высокой загруженности классов, отсутствии тьюторов и др.).

Один педагог делится личными впечатлениями, приводя в пример своего ребёнка, который обучается в классе совместно с ребёнком с ОВЗ: отмечается сложность в реализации урока, досуга, снижение успеваемости и, как следствие, желание, чтобы ребёнок обучался в специальном (коррекционном) учреждении.

Графически описанные результаты представлены в круговой диаграмме на рис.1.

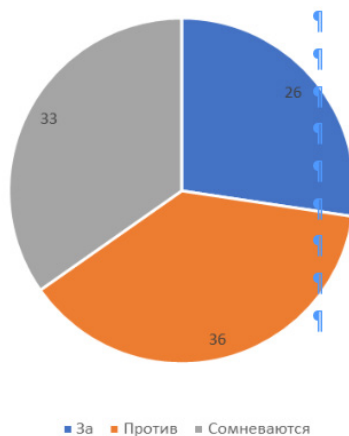


Рис. 1. Отношение педагогов к обучению детей с ОВЗ совместно с нормотипичными сверстниками

Представленная диаграмма наглядно демонстрирует, что большинство респондентов отмечают своё отрицательное отношение к инклюзивному образованию либо сомневаются в ответе (всего 69 человек). Мы связываем это с тем, что педагоги не имеют достаточных знаний для эффективной организации инклюзивного образования. В свою очередь, это «отталкивает» педагогов от детей с ОВЗ и от самой идеи о том, что такие дети могут обучаться в общеобразовательных классах.

Отсутствие ценностно-смыслового компонента, недостаточно сформированный когнитивный и искажённый мотивационный компонент инклюзивной компетентности, безусловно, свидетельствуют о недостаточном уровне готовности к реализации инклюзивного образования.

В анкете был вопрос, который касался непосредственно знаний о специфике работы с детьми с ОВЗ и о том, что именно может помочь восполнить их недостаток: лишь 18 педагогов отметили, что имеют знания для организации процесса обучения детей с ОВЗ. Большинство педагогов признают и осознают свою некомпетентность в данном вопросе, готовы её повышать. Среди наиболее эффективных способов сами респонденты отметили курсы по теме обучения детей с ОВЗ (21 человек), практические семинары и общение с педагогами, реализующими процесс инклюзивного образования, конкретные методические материалы и др.

Особо следует отметить тот факт, что некоторые педагоги не готовы к получению знаний в этой сфере, отмечая, что работой с детьми с ОВЗ должны заниматься педагоги, получившие специальное образование. Несколько человек отметили необходимость именно очного обучения по программе повышения квалификации.

Данные результаты графически отражены на рисунке 2.

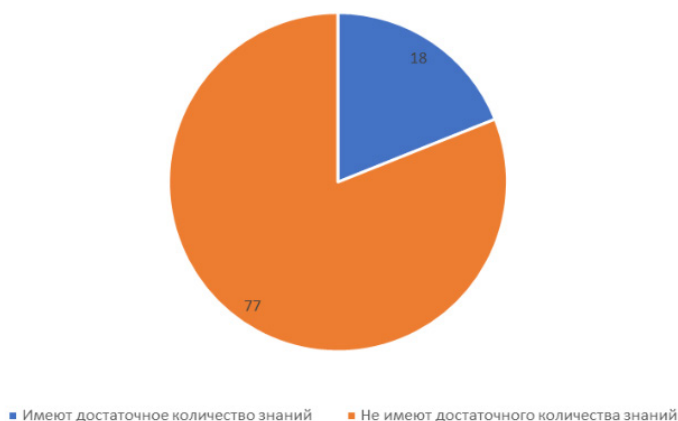


Рис. 2. Наличие знаний о специфике работы с детьми с ОВЗ

В целом, делая вывод на основании полученных ответов на вопросы данной части анкеты, подчеркнём, что большая часть педагогов готова к сотрудничеству и обучению, выражает согласие пройти образовательные курсы и изучить дополнительные материалы (статьи, брошюры, методические рекомендации и т. п.).

Отвечая на вопрос, касающийся личного мнения педагогов о том, что необходимо для успешной реализации инклюзивного образования, 12 респондентов настаивают на том, что инклюзивное образование должно стать задачей учителей-дефектологов в

специальных учреждениях либо в отдельных классах (что само по себе противоречит понятию инклюзии). Остальные респонденты дают распространённые рекомендации: создание безбарьерной среды, кадровое обеспечение образовательных учреждений (наличие в школе логопеда, дефектолога, психолога), многие отмечают необходимость в тьюторском сопровождении либо присутствии в классе двух педагогов, наличие достаточных знаний в области реализации образования детей с ОВЗ и т. п. На основании таких ответов можно сделать вывод о том, что педагоги по большей части перекалывают работу по сопровождению и обучению ребёнка с ОВЗ на других сотрудников, не вникая в специфику их деятельности. Следовательно, не отмечают и не осознают свою некомпетентность. Мы можем определить это как несформированность операционного компонента инклюзивной компетенции педагогов.

Ответы на вопрос о личном отношении непосредственно к инклюзивному образованию с его спецификой и особенностями реализации (в отличие от вопроса, который должен был определить степень толерантности к обучению детей с ОВЗ в обычных классах) распределились следующим образом: 55 респондентов отмечают положительное отношение к процессу инклюзивного образования, при этом уточняя, что зачастую его достаточно сложно реализовать (чаще всего из-за неподготовленности школ и нехватки компетентности среди педагогов). Также один человек отмечает, что поддерживает инклюзивное образование, но только в процессе дополнительного образования. 17 педагогов отмечают своё отрицательное отношение к инклюзии, обосновывая это тем, что школы (как и сами педагоги) не готовы к принятию детей с особыми образовательными потребностями. Многие из них ссылаются на то, что в коррекционных учреждениях педагоги имеют большую компетентность в этом вопросе и могут дать больше знаний ребёнку с ОВЗ. Двое из опрошенных отметили, что инклюзия в образовании «возможна, но отдельно» и «ребёнку с инвалидностью и ОВЗ лучше обучаться в специальном учреждении» (отметим, что именно эти респонденты ранее отметили, что хорошо знакомы с понятием «инклюзия», имеют достаточный объём знаний о нём и даже имели случаи в своей практике). Остальные педагоги не дали чёткого ответа, ссылаясь на различные противоречия (такие, как «сложно педагогу», «должны просто выполнять свою работу», «нужно ждать изменений во всей системе образования» и т. п.).

Последний вопрос касался непосредственно компетенций, которыми должны обладать педагоги инклюзивного образования. 27 опрошенных отметили важность наличия у педагогов инклюзивного образования хотя бы минимальных базовых знаний об особенностях онтогенеза и нозологии детей с ОВЗ. Остальные респонденты (68 педагогов) отметили лишь общечеловеческие качества, которые должны быть присущи любому педагогу (терпение, гуманность, толерантность, отзывчивость, спокойствие, эмпатия и т. п.). Представим результаты на рисунке 3.

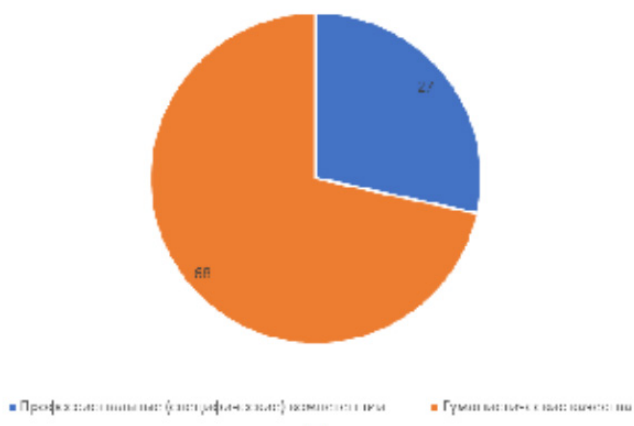


Рис. 3. Компетенции, необходимые для реализации инклюзивного образования

По результатам данного опроса можно сделать несколько выводов.

Во-первых, педагоги общеобразовательных школ по-прежнему мало осведомлены о понятии, сущности и процессе инклюзивного образования, не знакомы с актами, регламентирующими его реализацию, особенностями нозологических групп и спецификой их обучения, что подтверждает низкий уровень развития когнитивного компонента инклюзивных компетенций.

Во-вторых, у педагогов отмечается невысокий уровень ценностно-смыслового компонента инклюзивных компетенций, о чём говорит непринятие многими респондентами детей с ОВЗ в общеобразовательной среде. Соотношение ответов на разные вопросы позволяет выстроить распространённую в педагогическом сообществе модель «Я к инклюзии отношусь положительно, дети должны учиться вместе, но лишь бы не в моём классе».

В-третьих, педагоги отмечают важность получения дополнительных знаний в области реализации инклюзивного образования (в большинстве через дополнительные курсы повышения квалификации), но не осознают, что знаниевый компонент должен подкрепляться мотивационно-ценностными убеждениями и личностным самосознанием.

Полученные результаты легли в основу моделирования интерактивного модульного курса, направленного на развитие инклюзивных компетенций педагогов и готовности к реализации инклюзивного образования. Данная работа составила формирующий этап исследования.

Цель курса: формировать у педагогов готовность к реализации инклюзивного образования через развитие инклюзивных компетенций: когнитивного, операционного, рефлексивного и мотивационно-ценностного компонентов.

Задачи:

1) формирование актуального научно обоснованного представления о процессе инклюзивного образования: знакомство с нормативно-правовой базой, особенностями развития разных категорий детей с ОВЗ, способами адаптации учебного материала и организации обучения;

2) расширение базы методических материалов;

3) обобщение имеющихся знаний, представление собственного опыта и взгля-

дов, решение реальных ситуационных задач через чат и комментарии;

- 4) повышение инклюзивной культуры педагогов.

Форма: электронный модульный интерактивный курс на открытой цифровой платформе социальной сети «ВКонтакте» с обратной связью через чат и комментарии. Данный формат является наиболее эффективным, ведь его материалы будут доступны всем заинтересованным педагогам вне зависимости от их местонахождения и времени суток. Также разрабатываемый образовательный ресурс подразумевает постоянное пополнение курса новой, более актуальной, информацией и даёт возможность педагогам поделиться своим опытом реализации инклюзии и собственными разработками в данной области.

Сроки прохождения курса: данный курс не предусматривает ограничения участников по времени и количеству изученного материала; доступ к нему открыт постоянно. Выбранная бессрочная форма является наиболее подходящей, т. к. учитывает высокую загруженность педагогов.

Проверка знаний проводится в конце каждого модуля в виде тестирования с самоанализом полученной оценки (при желании тест можно пройти ещё раз для закрепления и обобщения материала).

Особенностями разработанного нами курса являются:

- 1) возможность общения между педагогами, а также обратная связь по изученному материалу через чат или комментарии;
- 2) возможность дополнять курс собственными методическими материалами, наблюдениями и разработками;
- 3) постоянный доступ к материалу и возможность неоднократно просматривать необходимый материал.

Структура курса включает в себя 7 модулей:

1. Теоретическая база процесса инклюзивного образования.
 - 1.1. Глоссарий.
 - 1.2. Нормативно-правовая база инклюзивного образования.
 - 1.3. История становления и развития инклюзивного образования в Российской Федерации.
 - 1.4. Интернет-площадки, полезные для практикующего педагога инклюзивного образования.
2. Особенности восприятия материала обучающимися с ОВЗ (по нозологическим группам).
3. Адаптация учебного процесса и материала для детей с ОВЗ (по нозологическим группам).
4. Решение реальных педагогических ситуаций, которые могут возникнуть при реализации инклюзивного образования.
5. Работа с родителями в инклюзивном классе.
6. «Педагогическая копилка» (методические рекомендации, разработки, полезные статьи и т. п.).
7. Памятка «Основные принципы работы педагога в инклюзивном классе».

Таким образом, модульный курс для педагогов, реализующих инклюзивное обучение, должен помочь решить поставленные задачи, что и является предполагаемыми результатами.

Первый модуль нашего курса ориентирован на формирование когнитивных компонентов инклюзивных компетенций и готовности педагога к реализации инклюзивного

образования посредством ознакомления с теоретической базой данного процесса, нормативно-правовыми аспектами и краткой информационной справкой.

Второй и третий модули затрагивают мотивационно-ценностный и когнитивный компоненты, формируя у педагогов понимание специфики организации работы с детьми с ОВЗ различных нозологических групп.

В четвёртом модуле делается акцент на формирование рефлексивного и операционного компонентов посредством обобщения опыта и подходов к решению реальных задач.

Пятый модуль формирует операционный компонент компетенций, разъясняя педагогам формат работы с родителями в инклюзивном классе.

Шестой и седьмой модули ориентированы на операционный и рефлексивный компоненты, формируя собственные компетенции через анализ и обобщение удачного опыта коллег.

Таким образом, на наш взгляд, готовность к реализации инклюзивного образования складывается из владения необходимыми инклюзивными компетенциями. Мы разделяем позицию многих учёных о том, что отношения и установки педагога играют ключевую роль с точки зрения самой возможности реализации инклюзивной практики и развития инклюзивной культуры современного учителя [21]. Успешность реализации инклюзии в образовании зависит от принятия педагогами ценности инклюзии, видения её развивающего и воспитывающего потенциала, уверенности в своих профессиональных компетенциях.

Обсуждение и заключение

На контрольном этапе проводится первичный анализ полученной через отзывы обратной связи от педагогов с целью оценки полезности, применимости и доступности курса.

Первые отзывы педагогов свидетельствуют о том, что открытый образовательный ресурс способствует формированию или дополнению инклюзивных компетенций:

- мотивационный: улучшение личностного отношения к процессу обучения детей с ОВЗ, повышение положительной мотивации к реализации инклюзии;
- когнитивный: получение новых теоретических и практических знаний в области реализации инклюзии, дополнение уже имеющихся знаний новой информацией;
- рефлексивный: анализируя собственную деятельность, педагоги отмечают упрощение процесса своей работы, её качественное преобразование, лучшее понимание процесса инклюзии и форм его реализации;
- операционный: благодаря тому, что в теоретический материал модуля интегрировано решение практических кейсов и возможность общаться с коллегами, педагоги отмечают повышение способности в области решения реальных профессиональных задач и педагогических ситуаций.

Таким образом, несмотря на стремительно распространяющуюся инклюзию в образовании, достаточное количество научно-методических разработок и рекомендаций по организации данной формы обучения детей с ОВЗ, существующие программы повышения квалификации, проведённое исследование позволили выявить по-прежнему недостаточную сформированность инклюзивных компетенций у педагогов общеобразовательных организаций и их готовность к реализации инклюзивного образования. Анализ полученных данных показывает неоднородность готовности педагогических кадров к работе в инклюзивной среде и необходимость разработки открытого обра-

зовательного курса с возможностью обратной связи и ресурсного сопровождения в решении практико-ориентированных инклюзивных задач. Особого внимания требуют инклюзивное сознание и компетенции в индивидуализации образовательного маршрута, адаптации учебных материалов для обучающихся с ОВЗ, формировании ученического коллектива и взаимодействии с родителями, что не всегда возможно сформировать и развить, опираясь только на общие методические рекомендации. Таким образом, задачи исследования решены, цель достигнута. Научно-методическая значимость заключается в том, что экспресс-методика и полученные благодаря ей результаты могут дополнять мониторинг оценки качества инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях, а созданный модульный курс как открытый цифровой образовательный ресурс с интерактивным взаимодействием может быть тиражирован и использован в практической деятельности педагогов. Социальная значимость исследования заключается в повышении качества образования и формировании инклюзивной культуры в педагогическом сообществе и обществе в целом.

Заявленный вклад авторов

Будылин В. А.: разработка концепции статьи, поиск и теоретический анализ психолого-педагогической литературы.

Горина Е. Н.: корректировка структуры статьи, формулировка заключения и выводов.

Authors' declared contributions

Budylin V. A.: development of the concept of the article, search and theoretical analysis of psychological and pedagogical literature.

Gorina E. N.: correction of the structure of the article, formulation of conclusions and findings.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.
All authors have read and approved the final manuscript.*

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ URL: <http://www.consultant.ru/cons> (дата обращения: 07.02.2025).
2. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 07.02.2025).
3. Саламанская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество (Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 года) [Электронный ресурс]. ЮНЕСКО, 1994. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf (дата обращения 07.02.2025).
4. Конвенция о правах инвалидов от 13 декабря 2006 г. [Электронный ресурс]. Принята Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 г. № 61/106. URL: <http://base.garant.ru/2565085> (дата обращения: 07.02.2025).
5. Barton L., Armstrong F. Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on

inclusive education. Dordrecht, the Netherlands, 2007. 357 p. DOI: 10.1007/978-1-4020-5119-7

6. Loreman T., Deppeler J., Harvey D. Inclusive education: Supporting diversity in the classroom. London and New York: Routledge, 2010. 302 p.

7. Sailor W., Skrtic T. American education in the postmodern. Paul J. L., Evans D., Rosselli H. Integrating school restructuring and special education-reform. Florida : Orlando, 1995. Pp. 214–236.

8. Ainscow M., Booth T., Dyson A. Improving schools, developing inclusion. London and New York : Routledge, 2006. 218 p.

9. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования ; пер. с англ. И. Аникеев и Н. Борисова. М. : Перспектива, 2011. 139 с.

10. Малофеев Н. Н. От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2018. № 190. С. 8–15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ot-ravnyh-prav-k-ravnym-vozmozhnostyam-ot-spetsialnoy-shkoly-k-inklyuzii> (дата обращения: 10.05.2025).

11. Алёхина С. В., Шеманов А. Ю. Философские и методологические основы инклюзивного образования: учебно-методическое пособие. М. : ФГБОУ МГППУ, 2022. 218 с.

12. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / отв. ред. С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова. М. : МГППУ, 2013. 324 с.

13. Самсонова Е. В. Формирование инклюзивной компетентности педагогов // Образование лиц с особенностями психофизического развития: традиции и инновации : сб. мат-лов междунар. науч.-практ. конф. (Белоруссия, Минск, 25–26 октября 2018 г.). Минск : БГПУ им. М. Танка, 2018. С. 309–311. VKTRJT

14. Сунцова А. С. Теория и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. Ижевск : Удмуртский университет, 2013. 111 с. XDNWUT

15. Зайцев Д. В., Селиванова Ю. В. Инклюзивная парадигма современного образования в России: региональная специфика реализации // Гуманитарные науки. 2018. № 2 (42). С. 43–52. USHYJA

16. Слюсарева Е. С. Профессиограмма педагога инклюзивного образования // Вестник университета. 2014. № 5. С. 266–270. SEPICR

17. Хижняк Л. А. Содержание компетенций педагога инклюзивного образования // Достижения науки и образования. 2016. № 4 (5). С. 78–85. VVNOWX

18. Баротова Г. Ю. Современные подходы к интерпретации понятия «готовность к работе в условиях инклюзивного образования» // Вестник Педагогического университета. 2019. № 1 (78). С. 21–25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-interpretatsii-ponyatiya-gotovnost-k-rabote-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 08.05.2025).

19. Алехина С. В. Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2012. № 4 (22). С. 117–127. PYJYWP

20. Кантор В. З., Проект Ю. Л. Инклюзивные диспозиции и компетенции педагогов общеобразовательных организаций: проблемы взаимосвязи // Интеграция образования. 2024. Т. 28, № 3 (116). С. 384–399. DOI: 10.15507/1991-9468.116.028.202403.384-399

21. Кантор В. З., Проект Ю. Л., Никулина Г. В., Антропов А. П., Кондракова И. Э., Залаутдинова С. Е., Литовченко О. В. Инклюзивные профессиональные компетенции: оценочная парадигма педагогического сообщества // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10, № 3. С. 106–125. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100307>
22. Кетриш Е. В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования : монография. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018 120 с. VQEV PW
23. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Астрахань, 2008. 213 с. NK LADH
24. Хитрюк В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Калининград, 2015. 390 с. ZPSLYB
25. Оценочные материалы для изучения профессиональных компетенций педагогических работников, осуществляющих образовательную деятельность с детьми, имеющими ОВЗ / сост.: М. М. Панасенкова, Е. А. Скорик. Ставрополь : СКИРО ПК и ПРО, 2019. 37 с.
26. Митина Л. М. Профессионально-личностное развитие педагога: диагностика, технологии, программы: учебник для вузов ; 2-е изд., доп. М. : Юрайт, 2020. 430 с.
27. Макаров Ю. А. Личность педагога и метод диагностики толерантности в профессиональной педагогической среде // Альманах современной науки и образования. 2011. № 5 (48). С. 108–111. OPMSGT
28. Малярчук Н. Н. Проблемы инклюзивного образования в России // Вестник БелИРО. 2015. № 2. С. 72–78. VKDQFJ
29. Грунт Е. В. Инклюзивное образование в современной российской школе: региональный аспект // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2019. Т. 12. Вып. 1. С. 67–81. ZKXUIP. DOI: <https://doi.org/10.21638/spbu12.2019.105>
30. Ильин А. С. Исследование готовности учителя к работе в условиях инклюзии: в поисках практических решений // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. № 3 (47). С. 84–89. YVATCS
31. Калашникова М. Б. Особенности психологической готовности педагогов к работе в условиях инклюзии // Развитие детско-взрослых сообществ в условиях многообразия : сб. ст. по мат-лам Междунар. науч.-практ. конф., (Великий Новгород, 24–25 апреля 2017 года). Великий Новгород: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 2017. С. 254–259. ZHMFEL
32. Бычкова Е. С. Мониторинг систем оценки качества инклюзивного образования в регионах Российской Федерации // Коллекция гуманитарных исследований. 2021. № 4 (29). С. 98–103. IEAAAV
33. Мониторинг оценки инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях Саратовской области [Электронный ресурс] : сайт СОИРО. URL: <https://soiro64.ru/monitoring-ocenki-inkluzivnoj-obrazovatelnoj-sredy-v-obrazovatelnyh-organizacijah-saratovskoj-oblasti/> (дата обращения: 09.05.2025).

References

1. Ob obrazovanii v Rossiiskoy Federatsii [On Education in the Russian Federation]. *Federal Law No. 273-FZ dated 29 December 2012*. Available at: <http://www.consultant.ru/cons> (Accessed 7 February 2025) (In Russian)

2. Ob utverzhdenii professionalnogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachalnogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')» [On approval of the professional standard "Teacher (teaching activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)"]. *Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation No. 544n dated 18 October 2013*. Available at: <https://base.garant.ru/70535556/> (Accessed 7 February 2025) (In Russian)

3. *Salamanskaya deklaratsiya i ramki deistvii po obrazovaniyu lits s osobymi potrebnyami, prinyatyie Vsemirnoy konferentsiei po obrazovaniyu lits s osobymi potrebnyami: dostup i kachestvo, Salamanka, Ispaniya, 7–10 iyunya 1994 goda* [Salamanca Declaration and Framework for Action on Special Needs Education, adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7–10 June 1994]. Available at: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf (Accessed 7 February 2025) (In Russian)

4. *Konventsia o pravakh invalidov ot 13 dekabrya 2006 g.* [Convention on the Rights of Persons with Disabilities of 13 December 2006]. Adopted by UN General Assembly Resolution of 13 December 2006. Available at: <http://base.garant.ru/2565085> (Accessed 7 February 2025) (In Russian)

5. Barton L., Armstrong F. *Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education*. Dordrecht, the Netherlands, 2007. 357 p. Available at: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-1-4020-5119-7.pdf> (Accessed 7 February 2025)

6. Loreman T., Deppeler J., Harvey D. *Inclusive education: Supporting diversity in the classroom (2nd ed.)*. London and New York: Routledge, 2010. 302 p.

7. Sailor W., Skrtic T. American education in the postmodern. Paul J. L., Evans D., Rosselli H. *Integrating school restructuring and special education-reform*. Florida, Orlando, Brace Coll, 1995, pp. 214-236 (in English)

8. Ainscow M., Booth T., Dyson A. *Improving schools, developing inclusion*. London, Routledge, 2006. 218 p.

9. Mitchell D. *Ehffektivnye pedagogicheskie tekhnologii spetsialnogo i inklyuzivnogo obrazovaniya* [Effective pedagogical technologies of special and inclusive education]. Per. s angl. I. Anikeev i N. Borisova. Moscow, Perspective Publ., 2011. 138 p.

10. Malofeev N.N. Ot ravnkh prav k ravnym vozmozhnostyam, ot spetsial'noy shkoly k inklyuzii [From equal rights to equal opportunities, from a special school to inclusion]. *Bulletin of the Herzen State Pedagogical University*. 2018, no. 190, pp. 8-15. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ot-ravnyh-prav-k-ravnym-vozmozhnostyam-ot-spetsialnoy-shkoly-k-inklyuzii> (Accessed 10 May 2025) (in Russian)

11. Alekhina S.V., Shemanov A.Yu. *Filosofskie i metodologicheskie osnovy inklyuzivnogo obrazovaniya: uchebno-metodicheskoe posobie* [Philosophical and methodological foundations of inclusive education: a teaching aid]. Moscow, Moscow State Pedagogical University, 2022. 218 p.

12. *Organizatsiya inklyuzivnogo obrazovaniya dlya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdoroviya: uchebnoe posobie* [Organization of inclusive education for children with disabilities: a teaching aid]. Otv. red. S.V. Alekhina, E. N. Kutepova. Moscow, Moscow State Pedagogical University, 2013. 324 p.

13. Samsonova E.V. Formirovanie inklyuzivnoy kompetentnosti pedagogov [Organization of inclusive education for children with disabilities: a teaching aid]. *Education of persons with special needs: traditions and innovations: proceedings of international scientific*

and practical conference (Belorussiya, Minsk, 25–26 October 2018). Minsk, Educational institution M. Tank Belarusian state pedagogical university, 2018. 457 p.

14. Suntsova A.S. *Teorii i tekhnologii inklyuzivnogo obrazovaniya: uchebnoe posobie* [Theories and technologies of inclusive education: a teaching aid]. Izhevsk, Udmurt University Publ., 2013. 110 p.

15. Zaitsev D.V., Selivanova Yu.V. Inklyuzivnaya paradigma sovremennogo obrazovaniya v Rossii: regionalnaya spetsifika realizatsii [Inclusive paradigm of modern education in Russia: regional specifics of implementation]. *Humanities*. 2018, no. 2 (42), pp. 43–52 (In Russian)

16. Slyusareva E.S. Professiogramma pedagoga inklyuzivnogo obrazovaniya [Job description of a teacher of inclusive education]. *Bulletin of the University*. 2014, no. 5, pp. 266–270 (in Russian)

17. Khizhnyak L.A. Soderzhanie kompetentsii pedagoga inklyuzivnogo obrazovaniya [Contents of the competencies of an inclusive education teacher]. *Achievements of science and education*. 2016, no. 4 (5), pp. 78–85 (In Russian)

18. Barotova G.Yu. Sovremennye podkhody k interpretatsii ponyatiya “gotovnost k rabote v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya” [Modern approaches to the interpretation of the concept of “readiness for work in the context of inclusive education”]. *Bulletin of the Pedagogical University*. 2019. No. 1 (78), pp. 21–25. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-interpretatsii-ponyatiya-gotovnost-k-rabote-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (Accessed 8 May 2025). (In Russian)

19. Alekhina S.V. Inklyuzivnoe obrazovanie i psikhologicheskaya gotovnost uchitelya [Inclusive education and psychological readiness of the teacher]. *Bulletin of Moscow State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*. 2012, no. 4 (22), pp. 117–127 (In Russian)

20. Kantor V.Z., Proekt Yu.L. Inklyuzivnye dispozitsii i kompetentsii pedagogov obshcheobrazovatelnykh organizatsii: problemy vzaimosvyazi [Inclusive dispositions and competencies of teachers of general education organizations: problems of interconnection]. *Integration of Education*. 2024, vol. 28, no. 3 (116), pp. 384–399. DOI: 10.15507/1991-9468.116.028.202403.384-399 (In Russian)

21. Kantor V.Z., Proekt Yu.L., Nikulina G.V., Antropov A.P., Kondrakova I.E., Zalautdinova S.E., Litovchenko O.V. Inklyuzivnye professionalnye kompetentsii: otsnochnaya paradigma pedagogicheskogo soobshchestva [Inclusive professional competencies: an assessment paradigm of the pedagogical community]. *Clinical and Special Psychology*. 2021, vol. 10, no. 3, pp. 106–125. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100307> (In Russian)

22. Ketrish E.V. *Gotovnost pedagoga k rabote v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya: monografiya* [Teacher’s readiness to work in inclusive education: monograph]. Ekaterinburg, Publishing house of the Russian state prof. ped. University, 2018. 120 p.

23. Khafizullina I.N. *Formirovanie inklyuzivnoy kompetentnosti budushchikh uchiteley v protsesse professionalnoy podgotovki: dis. ...kand. ped. nauk: 13.00.08* [Formation of inclusive competence of future teachers in the process of professional training: dis. ... cand. ped. scien.: 13.00.08]. Astrakhan, 2008. 213 p.

24. Khitryuk V.V. *Formirovanie inklyuzivnoy gotovnosti budushchikh pedagogov v usloviyakh vysshego obrazovaniya: dis. ... dok. ped. nauk: 13.00.08*. [Formation of inclusive readiness of future teachers in the context of higher education: dis. ... doc. ped. scien.: 13.00.08]. Kaliningrad, 2015. 390 p.

25. *Otsnochnye materialy dlya izucheniya professionalnykh kompetentsii pedagogich-*

eskikh rabotnikov, osushchestvlyayushchikh obrazovatelnyuyu deyatel'nost' s detmi, imeyushchimi OVZ [Evaluation materials for studying the professional competencies of teaching staff engaged in educational activities with children with disabilities]. Sost.: M.M. Panasenkova, E.A. Skorik. Stavropol, SKIRO PK i PRO, 2019. 37 p.

26. Mitina L.M. *Professionalno-lichnostnoe razvitiye pedagoga: diagnostika, tekhnologii, programmy: uchebnoye posobie dlya vuzov. 2-e izd., dop.* [Professional and personal development of a teacher: diagnostics, technologies, programs: a teaching aid for universities. 2nd ed., suppl.] Moscow, Yurait, 2020. 430 p.

27. Makarov Yu.A. Lichnost pedagoga i metod diagnostiki tolerantnosti v professional'noy pedagogicheskoy srede [The personality of the teacher and the method of diagnosing tolerance in the professional pedagogical environment]. *Almanac of modern science and education*. 2011. No. 5 (48), pp. 108–111 (in Russian)

28. Malyarchuk N.N. Problemy inklyuzivnogo obrazovaniya v Rossii [Problems of inclusive education in Russia]. *Bulletin of BellRO*. 2015, no. 2, pp. 72–78 (in Russian)

29. Grunt E.V. Inklyuzivnoe obrazovanie v sovremennyy rossiiskoy shkole: regionalniy aspekt [Inclusive education in a modern Russian school: regional aspect]. *Bulletin of St. Petersburg University. Sociology*. 2019, vol. 12, i.1, pp. 67–81. DOI: <https://doi.org/10.21638/spbu12.2019.105> (in Russian)

30. Ilyin A. S. Issledovanie gotovnosti uchitelya k rabote v usloviyakh inklyuzii: v poiskakh prakticheskikh reshenii [Study of teacher readiness to work in inclusion conditions: in search of practical solutions]. *Professional education in Russia and abroad*. 2022, no. 3 (47), pp. 84–89 (in Russian)

31. Kalashnikova M.B. Osobennosti psikhologicheskoy gotovnosti pedagogov k rabote v usloviyakh inklyuzii [Features of psychological readiness of teachers to work in the context of inclusion]. *Development of children-adult communities in the context of diversity: proceedings of International Scientific and Practical Conference (Velikiy Novgorod, 24-25 April 2017)*. Velikiy Novgorod, Yaroslav the Wise Novgorod State University, 2017, pp. 254–259 (in Russian)

32. Bychkova E.S. Monitoring sistem otsenki kachestva inklyuzivnogo obrazovaniya v regionakh rossiiskoy federatsii [Monitoring of systems for assessing the quality of inclusive education in the regions of the Russian Federation]. *Collection of humanitarian studies*. 2021, no. 4 (29), pp. 98–103 (in Russian)

33. *Monitoring otsenki inklyuzivnoy obrazovatel'noy sredy v obrazovatel'nykh organizatsiyakh Saratovskoy oblasti* [Monitoring the assessment of the inclusive educational environment in educational organizations of the Saratov region]. Available at: <https://soiro64.ru/monitoring-ocenki-inkluzivnoj-obrazovatel'noy-sredy-v-obrazovatel'nykh-organizacijah-saratovskoy-oblasti/> (Accessed 8 May 2025). (in Russian)

Екатерина Николаевна Горина

кандидат социологических наук,
доцент кафедры коррекционной педаго-
гики, факультет психолого-педагогиче-
ского и специального образования

Author ID: 665551

Researcher ID: D-8596-2013

Саратовский национальный исследова-
тельский государственный универси-
тет имени Н. Г. Чернышевского

Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астра-
ханская, 83

тел.: +7 (8452) 225132

Ekaterina N. Gorina

Candidate of Sciences (Sociology),
Associate Professor of Department of Cor-
rectional Pedagogy, Faculty of Psycholog-
ical-Pedagogical and Special Education

Author ID: 665551

Researcher ID: D-8596-2013

N.G. Chernyshevsky Saratov National
Research State University

83 Astrakhanskaya St, Saratov, 410012,
Russia

Tel: +7 (8452) 225132

Вадим Александрович Будылин

заместитель директора по воспита-
тельной работе

Средняя общеобразовательная школа
№ 66 им. Н. И. Вавилова, г. Саратов

Россия, 410018, г. Саратов,
ул. Дерзжавинская, 1, стр. 1

тел.: +7 (8452) 788330

Vadim A. Budylin

Deputy Director for Educational Work

N.I. Vavilov Secondary school No 66,
Saratov

1 Derzhavinskaya St, bldg 1, Saratov,
410018, Russia

Tel: +7 (8452) 788330

Статья поступила в редакцию 31.03.2025, одобрена после рецензирования 04.06.2025, принята к публикации 10.06.2025.

The article was submitted to the editorial office on 31.03.2025, approved after review on 04.06.2025, and accepted for publication on 10.06.2025.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest: The author declares no conflict of interest.

УДК 376:37.048.4

DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-2-211-224

Научная статья

Изучение допрофессиональных навыков у подростков с тяжёлыми множественными нарушениями развития посредством профессиональных проб: результаты экспериментального исследования

О. В. Пашинова*Иркутский государственный университет, г. Иркутск
shelk72@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8000-8621>*

Аннотация

Введение. На современном этапе развития системы специального образования изучение допрофессиональных возможностей подростков с тяжёлыми и множественными нарушениями развития приобретает особую актуальность. Овладение доступными допрофессиональными умениями и навыками в процессе школьного обучения способствует нормализации жизни обучающихся изучаемой категории через их интеграцию в общество, облегчая пути использования социальных привилегий и благ.

В статье представлены результаты экспериментального исследования, направленного на изучение у подростков с тяжёлыми и множественными нарушениями развития допрофессиональных навыков посредством профессиональных проб.

Материалы и методы. 30 обучающихся специальных (коррекционных) школ г. Иркутска и Иркутской областной общественной организации родителей детей с ограниченными возможностями «Радуга» (от 10 до 14 лет).

Методы: тестирование (варианты профессиональных проб по трём направлениям «Декоративное цветоводство», «Картонажное дело», «Швейное дело»); анализ результатов.

Результаты исследования. Выделены уровни (достаточный, средний, низкий) сформированности допрофессиональных навыков у подростков с тяжёлыми множественными нарушениями развития, а также трудности, препятствующие их формированию.

Определены направления для овладения допрофессиональными умениями и навыками применительно к конкретным профессиям с учётом возможностей обучающихся с тяжёлыми множественными нарушениями развития.

Заключение. Материалы исследования могут быть использованы учителями, тьюторами, специалистами коррекционного образования. Результаты исследования представляют интерес для родителей, воспитывающих ребёнка с тяжёлыми и множественными нарушениями развития.

Ключевые слова: подростки, тяжёлые множественные нарушения развития, допрофессиональные умения и навыки, профессиональные пробы

Для цитирования: Пашинова О. В. Изучение допрофессиональных навыков у подростков с тяжёлыми множественными нарушениями развития посредством профессиональных проб: результаты экспериментального исследования // Педагогический ИМИДЖ. 2025. Т. 19, № 2. С. 211–224. DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-2-211-224

**Studying Pre-Vocational Skills
in Adolescents with Severe Multiple Developmental Disabilities through Professional
Testing: Experimental Research Findings**

Original article

Olga V. Pashinova

Irkutsk State University, Irkutsk

shelk72@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8000-8621>

Abstract

Introduction. *At the current stage of special education, studying pre-vocational opportunities for adolescents with severe and multiple developmental disabilities is particularly relevant. Mastering accessible pre-vocational skills during schooling promotes normalization of the lives of students in the studied category through their integration into society, facilitating access to social privileges and benefits.*

This article presents the findings of an experimental study aimed at examining pre-vocational skills in adolescents with severe and multiple developmental disabilities through vocational tryouts.

Materials and methods. *30 students from special (correctional) schools in Irkutsk and the Irkutsk regional public organization for parents of children with disabilities “Raduga” (ages 10–14).*

Methods: testing (professional tryouts in three areas: “Decorative Floriculture”, “Cardboard Craft”, “Sewing”); analysis of results.

Results. *Levels (sufficient, moderate, low) of pre-vocational skills development in adolescents with severe multiple disabilities were identified, along with challenges hindering their development.*

Directions for acquiring pre-vocational skills relevant to specific professions were determined, considering the capabilities of students with severe multiple disabilities.

Conclusion. *Research materials can be used by teachers, tutors, and correctional education specialists. The study findings are of interest to parents raising a child with severe and multiple developmental disabilities.*

Keywords: *adolescents, severe multiple developmental disorders, pre-vocational skills, vocational try-outs*

For citation: *Pashinova O.V. Studying Pre-Vocational Skills in Adolescents with Severe Multiple Developmental Disabilities through Professional Testing: Experimental Research Findings. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2025; 19 (2). Pp. 211–224. (In Russ.). DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-2-211-224*

Введение

Повышение эффективности профориентационной работы и трудоустройство людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на настоящем этапе является приоритетной задачей государственной политики РФ. Однако решается эта задача в основном в отношении людей с сохранным интеллектом. В России нет реально работающей программы по обеспечению занятости людей с ментальными нарушениями и нет служб занятости, которые профессионально занимались бы поиском работы для этой категории инвалидов. Рабочие места на предприятиях для таких людей не создаются, трудовых мастерских и центров дневной занятости остро не хватает. Инвалиды с выраженными интеллектуальными нарушениями трудятся преимущественно в лечебно-производственных мастерских или на дому, хотя определённая их часть могла бы работать на открытом рынке труда при организации содействия им в адаптации на рабочем месте, но такого рода реабилитационные услуги пока не оказываются [1; 2].

Адаптация таких лиц к труду, с точки зрения Е. М. Старобиной, возможна только в «особо созданных, преимущественно надомных условиях при выполнении отдельных элементарных операций физического труда под наблюдением родственников» [2, с. 54].

Лица «с умеренной и тяжёлой интеллектуальной недостаточностью, с множественными нарушениями по медицинским противопоказаниям не имеют возможности получить “профессию”» [3, с. 85; 4]. Слово «профессия» заключено в кавычки, поскольку, по мнению автора, «в отношении данной категории лиц содержательный смысл его может быть существенно редуцирован. Они лишаются возможности трудоустройства, дополнительного материального обеспечения, интеграции в общество, данная категория граждан не востребована в современном обществе, социально не защищена» [3, с. 86; 5].

Подростки с тяжёлыми и множественными нарушениями развития (ТМНР) действительно требуют особого подхода в вопросах профессиональной ориентации и социализации. Несмотря на то, что ранее их трудовая занятость рассматривалась как приоритетная задача, современные тенденции в области инклюзии и социальной политики подчёркивают важность их вовлечения в активную жизнь общества. Проблема профессиональной ориентации обучающихся с ТМНР, несмотря на наличие отдельных работ [5–8], остаётся малоизученной областью, требующей глубокой проработки и практических решений. Это подчёркивает ключевые проблемы – недостаток системных исследований, необходимость изучения допрофессиональных навыков у обучающихся с ТМНР, создание банка методов их оценки, учитывающих специфику когнитивных и физических ограничений.

Исследование включало в себя следующие задачи:

1. Изучить психолого-педагогические публикации по проблеме формирования допрофессиональных навыков у подростков с ТМНР.
2. Провести констатирующее исследование состояния допрофессиональных навыков у подростков с ТМНР.
3. Выделить трудности, препятствующие формированию допрофессиональных навыков у подростков с ТМНР, определить направления работы.

В отношении системы подготовки к труду «реабилитантов с умеренными нарушениями интеллекта», по мнению Е. М. Старобиной и А. П. Князева, употребим термин «допрофессиональная подготовка» [9, с. 21]. Допрофессиональная подготовка направлена на формирование у детей умений выполнять трудовые операции, развитие ин-

тереса к работе, способности трудиться продолжительное время, выполнять работу качественно, соблюдая технику безопасности и правила трудового распорядка [8; 9].

Особенностью системы допрофессионального обучения и профессионально-трудо-вой реабилитации детей с тяжёлыми нарушениями интеллекта является раннее включение их в этот процесс и его системный, циклический характер.

А. П. Князева, М. С. Ванцаев, А. В. Волкова считают, что «целесообразно обучать детей с инвалидностью ремеслу, начиная с раннего возраста, сначала в кругу семьи при совместной деятельности с родственниками, следующий шаг – осуществлять через знакомство с технологией выполнения отдельных операций, закреплять элементарные трудовые навыки и умения, технику безопасности, на третьем этапе – готовить ребёнка к овладению рабочей профессией, а на четвёртом этапе родители нескольких молодых людей могут объединяться в мини-производства» [10, с. 5]. В то же время И. Л. Шпицберг и др. благоприятным периодом для первичного профессионального образования детей со сложной структурой дефекта называет «возраст от 12 до 18–21 года» [11; 12].

По мнению Л. М. Шипицыной, «подготовку к труду молодых людей следует рассматривать не только как подготовку к конкретной профессии, а в большей степени как целенаправленное формирование положительного отношения, интереса и готовности (мотивационной, целевой) к труду как к деятельности в целом, как формирование активной жизненной позиции, самореализации и личностного роста» [13, с. 204]. В другой работе автор уточняет, что «структура и содержание подготовки к труду молодых людей должны быть дифференцированы в зависимости от имеющихся у них нарушений, тяжести ограниченности жизнедеятельности, реабилитационного потенциала и трудового прогноза» [15, с. 263].

В Центре лечебной педагогики г. Пскова, например, допрофессиональная подготовка включает в себя обучение воспитанников изготовлению керамических изделий, что является логическим продолжением занятий лепкой. В процессе обучения используются все те базовые навыки, которые дети приобрели на занятиях по предметно-практической деятельности, художественному творчеству, работая с пластилином, глиной и другими пластичными материалами [8; 14].

В. В. Ткачева к допрофессиональным навыкам относит сформированность трудовых умений по определённым видам работ, уровень знаний и представлений о видах труда и профессиях [16; 17].

В настоящей работе мы под допрофессиональными навыками будем понимать сформированность умений выполнять определённые трудовые операции (действия) в течение некоторого времени, а также достижение определённого результата – продукта данной трудовой деятельности либо закрепление конкретного трудового навыка.

Безусловно, когда речь заходит о помощи подросткам с интеллектуальными особенностями в выборе будущей профессии, изучении допрофессиональных навыков, одним из самых эффективных и полезных инструментов является метод профессиональных проб [2]. Он позволяет подросткам на практике познакомиться с различными видами деятельности, почувствовать себя в роли специалиста, освоить новые инструменты и техники, понять, что им действительно интересно и по силам.

Цель исследования заключалась в изучении состояния допрофессиональных навыков у подростков ТМНР.

Материалы и методы исследований

Исследование осуществлялось на базе ГОКУ «Специальных (коррекционных)

школ» г. Иркутска и Иркутской областной общественной организации родителей детей с ограниченными возможностями «Радуга» в 2023/24 учебном году. В нём приняли участие 30 подростков с ТМНР в возрасте от 10 до 14 лет.

Участие подростков в эксперименте, о котором идёт речь, включало в себя важный аспект: все участники имели нарушения интеллекта умеренной степени. Выраженные нарушения движений и моторики у испытуемых отсутствовали, они самостоятельно передвигались. Моторная дефицитарность у респондентов проявлялась в замедленности темпа, недостаточной согласованности и координации движений. Некоторые испытуемые демонстрировали деструктивные формы поведения, стереотипии. У большинства подростков фиксировалось наличие элементарных способностей к развитию представлений, умений и навыков, значимых для их социальной адаптации.

Исследовательский инструментарий был представлен вариантами профессиональных проб по трём направлениям «Декоративное цветоводство», «Картонажное дело», «Швейное дело», так как в рамках реализации адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 2) с целью освоения предмета «Профильный труд» начиная с 7 класса школами организуются в основном профили: «Растениеводство», «Картонажно-переплётное дело», «Шитьё».

Профессиональные пробы проводились индивидуально с каждым ребёнком, в процессе прохождения им пробы оценивалась выраженность четырёх показателей, характеризующих степень владения подростком допрофессиональными навыками: развитость мелкой моторики; умение пользоваться инструментами; аккуратность при выполнении задания; умение доводить начатое действие до конца. По каждой профессиональной пробе вёлся отдельный протокол наблюдений за подростком. Наличие того или иного показателя оценивалось в 1 балл, отсутствие показателя – в 0 баллов, частичное проявление – в 0,5 балла. В зависимости от полученных результатов определялся уровень сформированности допрофессиональных навыков испытуемых: достаточный (4 балла), средний (2–3 балла), низкий (0–1 балл).

Ключевыми условиями проведения исследования являются обязательное объяснение педагогом задания и демонстрация его выполнения перед профессиональной пробой; обращение педагога к ребёнку с предложением повторить действия по подражанию; в случае необходимости оказание ему стимулирующей и организующей помощи.

Профессиональная проба 1.

Цель: выявить допрофессиональные навыки по направлению «Декоративное цветоводство»; определить наличие готовности и интереса работать с почвой, ухаживать за растениями; установить склонность (предрасположенность) к данному виду деятельности как к возможной будущей деятельности, а также приемлемую для подростка форму выполнения задания (возможность выполнить действия) – самостоятельно, одновременно с педагогом либо с помощью педагога, использующего метод «рука в руке».

Практические задания пробы: сортировка двух видов семян, значительно отличающихся друг от друга; правильная посадка семян (выкапывание лунки рукой, опускание семечка, закапывание лунки, полив посеянного семечка из стаканчика); определение необходимости полива растения (определение сухости и влажности почвы); полив растений лейкой (набрать воды в лейку, донести лейку до растения, наклонить её и направить носик лейки под стебель растения); протирание листьев растения тканевой салфеткой (растение с плотными крупными листьями); опрыскивание растения

из пульверизатора (набрать воды в пульверизатор, нажать на ручку пульверизатора, направить струю воды из пульверизатора на листья растения); подготовка бороздки на грядке (сделать бороздки деревянной палочкой, провести ею поперёк грядки по всей длине, чтобы сделать борозду одной глубины); рыхление почвы граблями вокруг растения (важно не задеть растение граблями); удаление сухих листьев с растений (определить, где сухой, а где свежий лист; сухие листья с растения срезать или оборвать; у ствола растения собрать рукой); пересадка растения из маленького горшка в большой (насыпать в большой горшок почву на 1/3, растение в маленьком горшке обильно полить, аккуратно вынуть растение вместе с корневой системой и землёй из маленького горшка и опустить в большой горшок; придерживая растение, насыпать почву вокруг стебля, пока большой горшок не наполнится, полить высаженное растение).

Профессиональная проба 2.

Цель: выявить допрофессиональные навыки по направлению «Картонажное дело»; провести оценку работы с бумагой и картоном; определить умение пользоваться ножницами и линейкой, аккуратность и качество выполнения работы с бумагой и клеем, развитость зрительно-двигательной координации при работе с линейкой, картонными шаблонами, точность и чёткость следования инструкции; установить склонность (предрасположенность) к данному виду деятельности как к возможной будущей деятельности, а также приемлемую для подростка форму выполнения задания (возможность выполнить действия) – самостоятельно, одновременно с педагогом либо с помощью педагога, использующего метод «рука в руке».

Практические задания пробы: вырезание ножницами полосок белой бумаги, полукруга из белой бумаги по намеченному контуру, треугольника из белой бумаги по намеченному контуру; складывание основы листа белой бумаги пополам; сгибание макета бумажного пакета по намеченной линии; склеивание бумажного пакета по краю изделия с помощью кисточки и клея; склеивание сложенного пополам картона с помощью кисточки и клея; проведение ровных линий карандашом на листе белой бумаги по линейке; обведение прямолинейного шаблона (прямоугольника) из плотного картона на листе белой бумаги простым мягким карандашом; обведение криволинейного шаблона (конверт) из плотного картона на листе белой бумаги простым мягким карандашом.

Профессиональная проба 3.

Цель: выявить допрофессиональные навыки у детей по направлению «Швейное дело»; оценить выполнимость подростками работы с нитками и тканью, их умение пользоваться иглой и ножницами, аккуратность при выполнении швейных операций; определить развитость зрительно-двигательной координации и мелкой моторики при выполнении вышивки, работе с нитками, лентами, точность и чёткость следования инструкции; установить склонность (предрасположенность) к данному виду деятельности как к возможной будущей деятельности, а также приемлемую для подростка форму выполнения задания (возможность выполнить действия) – самостоятельно, одновременно с педагогом либо с помощью педагога, использующего метод «рука в руке».

Практические задания пробы: сматывание нитки в клубок; плетение косички из трёх ниток; связывание вместе двух ниток в узел; завязывание узелка на конце толстой нитки; вдевание нитки в иголку, правильное удерживание иголки; пришивание пуговицы с двумя отверстиями штопальной иглой к образцу картона; шитьё по проколам штопальной иглой способом «вперёд иголка» на полосе картона по прямой линии; вышивание рисунка штопальной иглой по проколам параллельных диагональных стежков в технике «вверх – вниз» на полосе картона; шитьё прямой строчки штопальной иглой

по намеченным точкам на образце ткани; отрезание ткани портновскими ножницами по намеченной линии.

Результаты и обсуждение

Результаты экспериментальных данных позволили выделить уровни сформированности допрофессиональных навыков у подростков с ТМНР, дифференцированные по трём направлениям: «Декоративное цветоводство», «Картонажное дело» и «Швейное дело».

Достаточный уровень

Подростки следили за показом выполнения задания, понимали простые инструкции. Демонстрировали мотивацию к выполнению всех заданий, достаточно развитую зрительно-двигательную координацию, мелкую и крупную моторику, удовлетворительно владели инструментами, но отмечались трудности при выполнении точных операций. Старались выполнить задания самостоятельно, доделывали их до конца при создании «ситуации успеха». Проявляли способность трудиться заданное количество времени, но отвлекались при наличии внешних раздражителей. Положительно относились к результатам своего труда. При затруднениях пытались обратиться за помощью, при этом использовали слова «дай», «на», «держи», «помоги». Результат деятельности во многом зависел от руководящей роли педагога.

При прохождении профессиональной пробы по направлению «Декоративное цветоводство» 80 % испытуемых с ТМНР данного уровня хорошо различали семена и правильно их сортировали. Под руководством взрослого, с соблюдением всех этапов сеяли семена, определяли, когда и сколько поливать растение. Старались аккуратно поливать растение, избегая проливания воды мимо. Результативно протирали листья, не повреждая растения. Опрыскивали, направляя струю воды на листья. Рыхлили плотную почву, не повреждая растение. Обучающиеся различали сухие и свежие листья, осторожно удаляли сухие. Пересаживали растения с помощью взрослого, но с пониманием, что и когда нужно делать. Доводили начатое дело до конца.

При оценке допрофессиональных навыков по направлению «Картонажное дело» отмечено, что 53 % обучающихся успешно работали по устной пошаговой инструкции, старались выполнить основные операции (вырезать ножницами, складывать лист, размечать по линейке) самостоятельно, но часть из них нуждалась в помощи, например, при повороте ножниц на углах треугольника, педагог помогал правильно повернуть бумагу так, чтобы задание было выполнено. Фиксировались погрешности и недочёты при проведении ровных линий, склеивании пакета, обведении шаблона (отсутствовала точность и чёткость движений). Подростки проявили меньшую заинтересованность этим блоком заданий, старались быстрее закончить начатое дело.

У подростков (20 %), отнесённых к данному уровню сформированности допрофессиональных навыков по профессиональной пробе «Швейное дело», несмотря на то, что набрано достаточное количество баллов, возникали сложности с последовательным выполнением этапов работы, продеванием нитки в иголку, выполнением ровного шва. Обучающиеся испытывали трудности в самостоятельном исправлении ошибок.

Средний уровень

Обучающиеся отвлекались во время демонстрации задания, приступали к исполнению, не досмотрев показ до конца. У них отмечалась быстрая утомляемость, низкая мотивация к выполнению задания, они часто теряли интерес к деятельности, к результатам своего труда были равнодушны; при затруднениях прекращали выполнять

трудовые действия, не обращались за помощью, проявляли агрессию по отношению к предметам, с которыми производили манипуляции, либо к педагогу, предлагающему задание; в процессе работы теряли логику выполнения последующих действий; отмечалась недостаточно развитая мелкая и крупная моторика, несовершенство согласованной работы двух рук, часто не выделялась ведущая рука – подросток перекладывал инструменты из одной руки в другую, выбирая наиболее удобное положение, пользовался инструментами с трудом. Подросткам требовался постоянный контроль и наставничество от начала до конца выполнения задания с целенаправленной мотивацией их на успех. Могли покинуть помещение или проявить желание перейти к следующему заданию.

Так, при сортировке семян подростки (20 %), участвующие в профессиональных пробах, допускали ошибки при их различении, особенно если семя было больше или меньше обычного по величине. При посеве семян не понимали, какой глубины должна быть лунка, как сеять семена, затруднялись, из-за неустойчивой позы, тремора рук произвести равномерный полив. Выполняя задания по уходу за растением: определяли влажность почвы, но не всегда правильно оценивали необходимость её полива, при поливе растений были случаи, когда вода проливалась мимо. Использовали производительный труд не ради результата, а ради процесса, например, поливали цветок, пока не кончится вода в лейке. Выполняя задание с пульверизатором, не всегда направляли струю воды на растение, не понимали предназначение салфетки. При рыхлении почвы перекладывали грабли из одной руки в другую, выбирая наиболее удобное положение, могли случайно задеть, сломать растение. Подростки различали сухие и свежие листья, но не всегда аккуратно удаляли их. В процессе пересадки растений требовалась помощь педагога. За помощью обращались редко.

При прохождении профессиональных проб по «Картонажному делу» обучающиеся данного уровня (27 %) соблюдали последовательность из 2–3 действий (например, сгибание макета бумажного пакета по намеченной линии – согнули одну короткую сторону листа бумаги, затем противоположную сторону точно так же вовнутрь листа), но забывали о последующих шагах. Выполняли часть операций самостоятельно, но нуждались в подсказках (вербальных, жестовых), физической помощи. Нарушения зрительно-двигательной координации приводили к неточности движений: у обследуемых выявлялись возможные ошибки (кривые линии, неровная склейка). Самостоятельно вырезали простые фигуры, но испытывали трудности с вырезанием по сложным контурам. Могли нанести клей, но не всегда равномерно.

Низкий уровень

Подростки не обращали внимания на демонстрацию выполнения задания, если их взгляд фиксировался на каком-то действии, то кратковременно, быстро утомлялись, была необходимость в частых перерывах и смене деятельности. Отмечались трудности в понимании простых вербальных инструкций, необходимость в постоянной демонстрации и физической помощи. Так, при прохождении подростками профессиональных проб по «Картонажному делу» (20 %), «Швейному делу» (47 %) взрослый при вырезании полосок бумаги, сматывании ниток в клубок – направлял руку подростка; при складывании листа пополам, плетении косички из трёх ниток, завязывании узелка – оказывал физическую помощь; при склеивании пакета – наносил клей, обучающийся прижимал деталь; при обводке шаблона, пришивании пуговицы, шитьё по проколам, вышивании рисунка, шитьё прямой строчки, при разрезании ткани – работал

«рука в руке».

У подростков практически отсутствовала мотивация к любой продуктивной деятельности, они ложились на стол с установкой, чтобы им не мешали отдыхать. Требовался личностный мотив (учитывались индивидуальные интересы) для поддержания интереса к выполнению задания, иногда замотивировать подростка не удавалось совсем. Мелкая моторика не развита, при выполнении заданий по «Картонажному делу», «Швейному делу» испытуемым было трудно захватить щепотью кисть, пуговицы, иглы, самостоятельно взять ножницы и правильно их держать, манипулировать ими, согласованная работа двух рук слабо выражена – подростки пытались по очереди выполнить всё одной рукой, когда требовались обе руки, например, сматывая нитки в клубок, они забывали про вторую руку, из-за чего страдало качество выполнения заданий и появлялись небрежность, неаккуратность. К результату труда были безразличны, от помощи педагога отказывались, выражая гнев, агрессию. Не понимали опасности острых предметов, бросали ножницы, роняли иглы и т. п. Испытывали трудности в выражении своих потребностей (невозможность сообщить о дискомфорте, усталости или непонимании задания) и понимании обратной связи (непонимание похвалы или замечаний). Полная зависимость от помощи педагога на всех этапах работы.

Следует отметить, что у части испытуемых, которые находятся на среднем и низком уровне сформированности допрофессиональных навыков, отмечалась неприязнь текстуры ткани, ниток, почвы, клея, инструментов, отсюда страх уколоться иглой, порезаться ножницами; гипочувствительность – не реагировали на проколы кожи иглой, порезы и т. д.

Полученные результаты экспериментального исследования позволили выделить основные трудности, связанные с формированием допрофессиональных навыков у подростков с ТМНР:

– Коммуникативные трудности (у 100 % респондентов): неумение выражать просьбу (83 %) – молчание, либо агрессивные реакции (крик, стук, бросание предметов); непонимание обращённой речи (30 %); ограниченный словарный запас (56 %) – использование только простейших слов («помоги», «дай»).

– Когнитивно-организационные трудности: удержание задания (66 %) – хаотичные действия, необходимость постоянного контроля педагога, целеполагание (73 %) – непонимание последовательности этапов работы, зависимость от помощи; низкая мотивация (73 %) – установка на «поскорее закончить», отсутствие интереса к результату.

– Двигательные и моторные нарушения: двуручная деятельность (69 %) – несогласованность движений рук (например, при вырезании ножницами полосок бумаги, при работе с нитками, лентами и т. п.); крупная моторика (16 %) – неустойчивая поза, хаотичные движения, возбуждение; мелкая моторика (69 %) – неловкость, слишком резкие или медленные движения, мешающие трудовым операциям.

– Эмоционально-поведенческие нарушения (100 %): тревожность (73 %) – страх неудачи, боязнь уколоться или порезаться; стереотипии (76 %) – бесцельные повторяющиеся действия (движения, звуки), мешающие работе; аффективные вспышки (83 %) – реакции на неудачу, усталость.

Сенсорные нарушения: гиперчувствительность (36 %) – неприятные ощущения от прикосновения к почве, бумаге, тканям, иглам; гипочувствительность (7%) – недостаточное восприятие тактильных ощущений, что может привести к травмам.

Заключение

Данное исследование позволило выделить дефициты допрофессиональных навыков у подростков с ТМНР, что необходимо учитывать при выборе их дальнейшей профессии.

Так, подростки, которые успешно прошли профпробу «Декоративное цветоводство», могут быть ориентированы на профессию садовника. Данная профессия предлагает множество возможностей для людей с ТМНР. Посадка рассады, полив растений, прополка сорняков, сбор урожая – всё это действия, которые можно разбить на простые, понятные этапы. Работа с землёй, растениями, водой – это богатый источник сенсорной стимуляции, который может быть особенно полезен для людей с ТМНР. Трудовая деятельность в саду способствует физической активности, улучшает координацию и моторику, оказывает влияние на формирование самооценки.

Те подростки с ТМНР, которые получили невысокую оценку допрофессиональных навыков по направлению «Картонажное дело», могут быть ориентированы на овладение умениями по изготовлению подарочной упаковки и сувениров, что влияет на формирование аккуратности, точности, умения в картонном деле работать с материалами и инструментами. Обучающихся с низким уровнем допрофессиональных навыков возможно знакомить с переплётным делом в его элементарных формах (сортировка и подготовка бумаги, сшивание листов вручную или с помощью степлера – это действие, которое можно освоить с помощью степлера).

«Швейное дело» также может быть доступно для подростков с ТМНР. Так, освоение базовых умений по выполнению прямого шва, вырезание деталей по шаблонам, сшивание простых изделий (салфеток, прихваток); сортировка и подготовка материалов (например, разбор ткани по цветам, наматывание ниток на бобины).

На основании полученных результатов выделены следующие направления для дальнейшей работы:

1. Организация совместных проектов педагогов, психологов, реабилитологов и нейрофизиологов для изучения и выявления ресурсов обучающихся с ТМНР в области освоения доступных допрофессиональных умений и навыков.

2. Включение элементов профессиональных проб («Декоративное цветоводство», «Швейное дело», «Картонажное дело») в содержание рабочих программ по предмету «Профильный труд».

3. Разработка методических рекомендаций для педагогов, цель которых – помочь педагогам в создании условий, способствующих формированию допрофессиональных умений и навыков у подростков с ТМНР посредством коррекционно-развивающей работы в рамках внеучебной деятельности.

4. Разработка адаптированных профориентационных инструментов (визуальные пособия, тренажёры).

5. Подготовка/переподготовка специалистов, владеющих технологиями работы с обучающимися с ТМНР в области допрофессионального образования.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

The author has read and approved the final manuscript.

Список литературы

1. Психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжелыми множественными нарушениями развития : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. И. А. Филатова, Е. В. Караку-

лова. Екатеринбург : УрГПУ, 2018. 160 с.

2. Старобина Е. М. Профессиональная подготовка лиц с умственной отсталостью : метод. пособие. М. : НЦ ЭНАС, 2003. 118 с.

3. Лисовская Т. В. Непрерывное образование и сопровождение лиц с инвалидностью: проблемы и пути решения // Дефектология. 2015. № 3. С. 82–91.

4. Лисовская Т. В. Теоретические основы коррекционно-педагогической помощи детям с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями // Вестник Череповецкого государственного университета. 2013. № 4-2 (52). С. 113–117. RXBODV

5. Вариативные модели успешной социализации лиц с выраженными нарушениями интеллекта и с ТМНР (от предпрофессиональной подготовки до трудовой занятости) [Электронный ресурс] : сб. метод. мат-лов, Псков : ФПИ, 2019. URL: http://умкспр.рф/images/met_rec/2_do_tr (дата обращения: 26.03.2025).

6. Царев А. М. Модель непрерывного и преемственного образования и социальной адаптации лиц с выраженными нарушениями интеллекта и с ТМНР (от ранней помощи до профессиональной реабилитации). [Электронный ресурс] : метод. мат-лы. Псков : ФПИ, 2019. URL: http://xn--h1adfofdl.xn--p1ai/images/met_rec/5_sistema.pdf (дата обращения: 26.03.2025)

7. Маллер А. Р. Развитие жизненных компетенций у детей с инвалидностью : методическое пособие. М. : Изд-во В. Секачев, 2019. 161 с.

8. Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития : программы / С. В. Андреева и др. Псков : АНО «Центр социального проектирования «Возрождение», 2004. 124 с.

9. Озерова В. А., Ткачева В. В. Об особенностях формирования профессионально-трудовых навыков у молодых людей с тяжелыми множественными нарушениями развития // Психолого-педагогическое сопровождение слепоглухих и лиц с тяжелыми множественными нарушениями: исследования и опыт помощи : науч.-практ. сб. / под ред. Т. А. Басиловой. М. : Инфра-М, 2020. С. 217–233.

10. Князева А. П., Ванцаев М. С., Волкова А. В., Кузьмичева Т. Ю., Шибеева Ю. А., Алиева Р. П.-К., Лобай В. Г. Технология допрофессиональной и профессиональной подготовки детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья и умственной отсталостью в рамках дополнительного образования на основе обучения народным ремеслам [Электронный ресурс] : сайт «Дополнительное образование в Ярославской области». URL: <http://dno.iro.yar.ru/?p=772> (дата обращения: 30.02.2019).

11. Шпицберг И. Л. Система непрерывного сопровождения людей, имеющих особенности развития в ментальной сфере // Комплексная система межведомственного, междисциплинарного долгосрочного сопровождения человека с ментальными особенностями : по мат-лам Междунар. конф. «Люди с синдромом Дауна и другими ментальными особенностями: право на будущее» (Москва, 1–2 дек. 2017 г.). М., 2018. НО «Благотворительный фонд «ДаунсайдАп»». С. 7–31.

12. Волкова О. О., Головина Г. А. Опыт и перспективы профессионального обучения молодых людей с аутизмом // Профессиональное образование. Столица. 2018. № 5. С. 28–32. YXOTRV

13. Давалис М. В., Рудакова Е. А., Сухарева О. Ю., Царёв А. М. Организация профориентации обучающихся с интеллектуальными нарушениями, с тяжёлыми множественными нарушениями развития (ТМНР) [Электронный ресурс]: сайт ИКП. Метод. пособие, 2020. URL: <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-13/> (дата обращения: 26.03.2025).

14. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта ; 2-е изд., перераб. и доп. СПб. : Речь, 2005. 477 с.
15. Шмелева Е. А. Психолого-педагогическая поддержка семьи в процессе социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Особые дети в обществе : сб. трудов конф. I Всерос. съезд дефектологов (26–28 октября 2015 г.). М. : Ставролит, 2015. С. 260–264.
16. Ткачева В. В. Профориентационная психодиагностика лиц со сложным дефектом // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3. С. 15–21. WJEDN
17. Ткачева В. В., Евтушенко И. В., Жигорева М. В. Профориентация и социализация обучающихся со сложными нарушениями развития : учеб. пособие. М. : НИЦ ИНФРА-М, 2024. 198 с.

References

1. Filatova I.A., Karakulova E.V. *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detey s tyazhelymi mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya: ucheb.-metod. posobie* [Psychological and pedagogical support for children with severe multiple developmental disabilities: teaching manual]. Ekaterinburg, UrGPU, 2018. 160 p.
2. Starobina E.M. *Professionalnaya podgotovka lits s umstvennoy otstalostiyu: metod. posobie* [Professional training of persons with intellectual; disabilities]. Moscow, NTS ENAS, 2003. 118 p.
3. Lisovskaya T.V. Nepreryvnoe obrazovanie i soprovozhdenie lits s invalidnostyu: problemy i puti resheniya [Continuous education and support for persons with disabilities: problems and solutions]. *Defektologiya*. 2015, no.3, pp. 82–91 (in Russian)
4. Lisovskaya T. V. Teoreticheskie osnovy korrektsionno-pedagogicheskoy pomoshchi detyam s tyazhelymi mnozhestvennymi psikhofizicheskimi narusheniyami [Theoretical foundations of correctional and pedagogical assistance to children with severe multiple psychophysical disorders]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013, no. 4-2 (52), pp. 113–117 (in Russian)
5. *Variativnye modeli uspezhnoy sotsializatsii lits s vyrazhennymi narusheniyami intellekta i s TMNR (ot predprofessionalnoy podgotovki do trudovoy zanyatosti)* [Variable models of successful socialization of people with severe intellectual disabilities and children with severe multiple developmental disabilities (from pre-professional training to employment)]. Pskov, 2019. Available at: http://umksipr.rf/images/met_rec/2_do_tr (Accessed 26 March 2025)
6. Tsarev A.M. *Model nepreryvnogo i preemstvennogo obrazovaniya i sotsialnoy adaptatsii lits s vyrazhennymi narusheniyami intellekta i s TMNR (ot ranney pomoshchi do professionalnoy rehabilitatsii)* [Model of continuous and successive education and social adaptation of persons with severe intellectual disabilities and with multiple developmental disabilities (from early assistance to professional rehabilitation)]. Pskov, 2019. Available at: http://xn--hladfofdl.xn--plai/images/met_rec/5_sistema.pdf (Accessed 26 March 2025)
7. Maller A.R. *Razvitie zhiznennykh kompetentsii u detey s invalidnostiyu: metodicheskoe posobie* [Development of life competencies in children with disabilities]. Moscow, V. Sekachev Publ., 2019. 161 p.
8. *Obuchenie detey s tyazhelymi i mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya: programmy* [Teaching children with severe and multiple developmental disabilities]. S.V. Andreeva [i dr.]. Pskov, ANO Tsentr sotsialnogo proektirovaniya Vozrozhdenie, 2004. 124 p.
9. Ozerova V.A., Tkacheva V.V. Ob osobennostyakh formirovaniya professionalno-tru-

dovyykh navykov u molodykh lyudey s tyazhelymi mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya [On the peculiarities of the formation of professional and labor skills in young people with severe multiple developmental disabilities]. *Psychological and pedagogical support for the deafblind and persons with severe multiple disabilities: research and experience of assistance: scientific and practical collection edited by T. A. Basilova*. Moscow, Infra-M, 2020, pp. 217–233 (in Russian)

10. Knyazeva A.P., Vantsaev M.S., Volkova A.V., Kuzmicheva T.Yu., Shibaeva Yu.A., Alieva R.P.-K., Lobas V.G. Tekhnologiya doprofessionalnoy i professionalnoy podgotovki detey i molodezhi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdoroviya i umstvennoy otstalosti v ramkakh dopolnitelnogo obrazovaniya na osnove obucheniya narodnym remeslam [Technology of pre-professional and vocational training of children and young people with disabilities and mental retardation within the framework of additional education based on training in folk crafts]. *Additional education in Yaroslavl region*. Available at: <http://dno.iro.yar.ru/?p=772> (Accessed 30 February 2019) (in Russian)

11. Shpitsberg I.L. Sistema nepreryvnogo soprovozhdeniya lyudey, imeyushchikh osobennosti razvitiya v mentalnoy sfere [A system of continuous support for people with intellectual disabilities]. *A comprehensive system of interdepartmental, interdisciplinary long-term support for a person with intellectual disabilities: according to the proceedings of the International Conference "People with Down syndrome and other intellectual disabilities: the right to the future" (Moscow, 1-2 Dec. 2017)*. 2018, Moscow, NO Blagotvoritelniy fond DownsideUp, pp. 7–31 (in Russian)

12. Volkova O.O., Golovina G.A. Opyt i perspektivy professionalnogo obucheniya molodykh lyudey s autizmom [Experience and Prospects of Vocational Training of Young People with Autism]. *Professionalnoe obrazovanie. Stolitsa*. 2018, no. 5, pp. 28–32 (in Russian)

13. Davalis M.V., Rudakova E.A., Sukhareva O.Yu., Tsarev A.M. Organizatsiya proforientatsii obuchayushchikhsya s intellektualnymi narusheniyami, s tyazhyolymi mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya (TMNR) [Organization of career guidance for students with intellectual disabilities and severe multiple developmental disabilities]. *IKP*. 2020. Available at: <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-13/> (Accessed 26 March 2025) (in Russian)

14. Shipitsyna L.M. «Neobuchaemiy» rebenok v semye i obshchestve. Sotsializatsiya detey s narusheniem intellekta: 2-e izd., pererab. i dop. ["Unteachable" child in the family and society. Socialization of children with intellectual disabilities: 2nd ed., rev. and suppl.]. St. Petersburg, Rech, 2005. 477 p.

15. Shmeleva E.A. Psikhologo-pedagogicheskaya podderzhka semyi v protsesse sotsializatsii detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdoroviya [Psychological and pedagogical support of the family in the process of socialization of children with disabilities]. *Special children in society: proceedings of the conference. I All-Russian Congress of Speech Pathologists (October 26-28, 2015)*. Moscow, Stavrolit, 2015, pp. 260–264 (in Russian)

16. Tkacheva V.V. Proforientatsionnaya psikhodiagnostika lits so slozhnym defektom [Career guidance psychodiagnostics of persons with complex disabilities]. *Modern problems of science and education*. 2016, no. 3, pp. 15–21 (in Russian)

17. Tkacheva V.V., Evtushenko I.V., Zhigoreva M.V. Proforientatsiya i sotsializatsiya obuchayushchikhsya so slozhnymi narusheniyami razvitiya: ucheb. posobie [Career guidance and socialization of students with complex developmental disabilities: textbook]. Moscow, NITS INFRA-M, 2024. 198 p.

Ольга Викторовна Пашинова

Olga V. Pashinova

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры теории и практик специально-
го обучения и воспитания

*Candidate of Sciences (Pedagogy), Associ-
ate Professor of the Department of Theory
and Practice of Special Education and Up-
bringing*

Иркутский государственный универси-
тет

Irkutsk State University

Россия, 664003, г. Иркутск, ул. Карла
Маркса, 1

*1 Karl Marx St, Irkutsk,
664003, Russia*

тел.: +7 (3952) 241097

Tel: +7 (3952) 241097

Статья поступила в редакцию 11.04.2025, одобрена после рецензирования 17.06.2025, принята к публикации 18.06.2025.

The article was submitted to the editorial office on 11.04.2025, approved after review on 17.06.2025, and accepted for publication on 18.06.2025.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest: The author declares no conflict of interest

УДК 159.9.07:377

DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-2-225-246

Научная статья

Особенности временной перспективы студентов профессиональной образовательной организации на различных этапах обучения

И. С. Морозова¹, Д. И. Шатько²¹Кемеровский государственный университет, г. Кемерово²ЗАО «НеоКОР», г. Кемерово¹ishmorozova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0862-7225>²dishatko@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0001-3809-1150>

Аннотация

Введение. В статье рассмотрены различные методологические подходы к трактовке понятия «временная перспектива» в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе, приведены содержательные характеристики временной перспективы личности, выявлены особенности временной перспективы студентов профессиональной образовательной организации на различных этапах обучения. Цель статьи состоит в определении особенностей временной перспективы студентов на этапах обучения в профессиональной образовательной организации.

Материалы и методы. Исследования проводились с привлечением общепринятых эмпирических методов (тестирование) и теоретических методов, в числе которых: анализ, сравнение, обобщение, систематизация. Для обработки полученной информации привлекались средства статистической обработки. Сбор статистических данных осуществлялся при помощи следующих методик: опросник временной перспективы Ф. Зимбардо в адаптации А. Сырцовой, О. В. Митиной; опросник «Уровень субъективного контроля» Д. Роттера (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд); тест «Шкала толерантности к неопределённости» Д. Маклейна в адаптации Е. Г. Луковицкой, Е. Н. Осина; тест смысловых ориентаций (Д. А. Леонтьев); самоактуализационный тест Э. Шострома (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, М. В. Загика и М. В. Кроз); опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова). Исследование проводилось на базе Кузбасского педагогического колледжа, в котором были задействованы обучающиеся 1–3 курсов в количестве 102 человек. Полученные эмпирические данные были интерпретированы и обработаны средствами статистического анализа (t-критерий Стьюдента).

Результаты исследования. Проанализированы и обобщены работы отечественных и зарубежных исследователей, занимающихся изучением факторов, оказывающих влияние на формирование временной перспективы. Выявлено наличие вариативности содержательных характеристик временной перспективы в зависимости от этапа обучения в колледже. Раскрыты особенности формирования временной перспективы, а также смысловые ориентации студентов, обучающихся на различных курсах

организации профессионального образования.

Обсуждение и заключение. На основе полученных результатов было выявлено, что у студентов разных курсов временная перспектива имеет специфические особенности, обусловленные уровневými характеристиками личностных параметров. Определено, что первокурсники демонстрируют более высокий уровень сформированности регуляторной гибкости. Второкурсники не критичны к своим действиям. Студенты-выпускники обладают высоким уровнем развитости и адекватности самооценки.

Ключевые слова: этапы обучения; студенты профессиональной образовательной организации; интернальность; локус контроля; временная перспектива; осмысленность жизненных ориентиров; самоактуализация; саморегуляция поведения; толерантность к неопределённости

Для цитирования: Морозова И. С., Шатко Д. И. Особенности временной перспективы студентов профессиональной образовательной организации на различных этапах обучения // Педагогический ИМИДЖ. 2025. Т. 19, № 2. С. 225–246. DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-2-225-246

Features of the Time Perspective of Students of a Professional Educational Organization at Various Stages of Training

Original article

Irina S. Morozova¹, Darya I. Shatko²

¹Kemerovo State University, Kemerovo

²ZAO «NeoKOR» (CJSC), Kemerovo

¹ishmorozova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0862-7225>

²dishatko@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0001-3809-1150>

Abstract

Introduction. The article considers various methodological approaches to the interpretation of the concept of “time perspective” in the domestic and foreign psychological and pedagogical literature, provides meaningful characteristics of the time perspective of a personality, and identifies the features of the time perspective of students of a professional educational organization at various stages of education. The purpose of the article is to determine the specifics of the students’ time perspective at the stages of study in a professional educational organization.

Materials and methods. The research was conducted using generally accepted empirical methods (testing) and theoretical methods, including: analysis, comparison, generalization, systematization. Statistical processing tools were used to process the information received. Statistical data was collected using the following methods: F. Zimbardo’s time perspective questionnaire adapted by A. Syrtsova, O.V. Mitina; D. Rotter’s “Level of Subjective Control” questionnaire (E.F. Bazhin, E.A. Golinkina, A.M. Etkind); D. McLain’s “Uncertainty Tolerance Scale” test adapted by E. G. Lukovitskaya, E. N. Osina; test of life sense orientations (D. A. Leontiev); E. Shostrom’s self-actualization test (Yu.E. Alyoshina, L.Ya. Gozman, M.V. Zagika and M. V. Kroz); questionnaire “Style of self-regulation of behavior” (V. I. Morosanova). The study was conducted on the basis of Kuzbass Pedagogical College, which involved students of 1-3 years in the number of 102 people. The empirical data obtained were interpreted and processed by means of statistical analysis (Student’s *t*-test).

Results. *The work of domestic and foreign researchers involved in the study of factors influencing the formation of a time perspective is analyzed and summarized. The presence of variability in the content characteristics of the time perspective has been revealed, depending on the stage of college education. The article reveals the features of the formation of a time perspective, as well as the semantic orientations of students studying at various courses of professional education.*

Discussion and conclusion. *Based on the results obtained, it was revealed that students of different courses have a specific time perspective due to the level characteristics of personal parameters. It is determined that first-year students demonstrate a higher level of regulatory flexibility. Sophomores are uncritical of their actions. Graduate students have a high level of development and adequacy of self-esteem.*

Keywords: *learning stages; students of a professional educational organization; internality; locus of control; time perspective; meaningfulness of life orientations; self-actualization; self-regulation of behavior; tolerance to uncertainty*

For citation: Morozova I. S., Shatko D. I. Features of the time perspective of students of a professional educational organization at various stages of training. *Pedagogicheskiy IM-IDZH = Pedagogical IMAGE*. 2025; 19 (2). Pp. 225-246. (In Russ.). DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-2-225-246

Введение

Поскольку социально-психологическое становление личности происходит в студенческом возрасте, большую актуальность имеют исследования формирования временной перспективы именно на данном жизненном этапе. Временная перспектива рассматривается как новообразование данного возрастного периода и выступает значимой личностной характеристикой, определяющей своеобразие развития субъекта деятельности [1].

Одним из факторов успешной жизни является здоровая временная перспектива, включающая такие моменты, как понимание прошлого, контроль эмоций, планирование будущего [2]. От того, как человек воспринимает время жизни, как относится к возможности её изменения, с течением времени вполне могут претерпеть изменения его смысловые ориентации [3].

Временная перспектива личности служит ценным инструментом для применения в психологии, поскольку объединяет в себе обобщённые знания о времени и субъективную форму видения происходящего в прошлом, настоящем и будущем [4]. Особенности временной перспективы являются условием для формирования и реализации своего будущего и себя в будущем [5].

Проблематике временной перспективы уделено большое внимание в трудах многих исследователей, среди которых отдельно стоит отметить К. Левина, стоящего у истоков изучения данного вопроса. К. Левин предложил трактовку временной перспективы как процесс восприятия времени с точки зрения переживания настоящего с опорой на прошлое и ориентацией на будущее.

Становление временной перспективы имеет этапный характер, что проявляется в изменениях способности направлять течение своей жизни самим человеком, которое в свою очередь довольно часто зависит от внешних условий, в том числе от образовательной среды, специфики организации профессионального обучения. Получая

профессиональное образование, студент обогащает свой жизненный опыт, испытывая при этом различные трудности, носящие, по нашему мнению, объективный и субъективный характер. Организуя процесс обучения, преподаватель должен учитывать возрастно-психологические особенности обучающихся, в том числе временные аспекты бытия всех участников образовательных отношений.

Цель исследования: определить особенности временной перспективы студентов на этапах обучения в профессиональной образовательной организации.

Теоретический обзор

Анализ современных интерпретаций изучаемого феномена позволяет констатировать их вариативность и неоднозначность. Отсутствие единства мнений относительно содержательного наполнения понятия связано, на наш взгляд, прежде всего с реализацией авторского замысла исследователя в рамках определённой научной парадигмы [6]. Различные точки зрения авторов относительно сущности временной перспективы могут быть объединены в рамках следующих теоретических подходов: мотивационного (Ж. Нюттен, З. Заленски, В. Ленс, Т. Гизме), ситуационно-детерминированного (Ф. Зимбардо, Дж. Бойд), событийного (причинно-целевого) (Е. И. Головаха, А. А. Кроник), типологического (К. А. Абульханова, В. И. Ковалев, В. Ф. Серенкова), образовательного (М. Р. Гинзбург, И. В. Дубровина), прогностического (Л. А. Регуш), экзистенциального (О. В. Лукьянов), деятельностно-смыслового (М. Ш. Магомед-Эминов) и др.

Представители мотивационного подхода считают необходимым изучать временную перспективу как пространство мотивации. Этот подход был заложен в работах К. Левина и имеет в настоящее время многих последователей [7]. Ж. Нюттен полагал, что временная перспектива связана с мотивацией, более того, именно будущее является «пространством мотивации». Способность человека ставить и осуществлять отдалённые во времени цели рассматривается как важная сущностная характеристика человека. По мнению Нюттена, важно уделять внимание эмоциональной составляющей временной перспективы, для этого он употребил термины «временная ориентация» и «временная установка». Временной перспективе приверженцы мотивационного подхода придают такие характеристики, как степень структурированности объектов и насыщенность их распределения, протяжённость, степень яркости и реалистичности. Продолжателями развития данного направления исследований являются В. Ленс, Т. Гизме, З. Залески.

Ф. Зимбардо и Дж. Бойд как представители ситуационно-детерминированного подхода предлагают рассматривать временную перспективу как сложный феномен, включающий в себя мотивационную, эмоциональную, когнитивную и социальную компоненты. Ф. Зимбардо рассматривал временную перспективу как предпочтение определённой временной зоны, которое впоследствии становится личностным качеством [8]. Ф. Зимбардо указывает на необходимость учёта таких категорий времени, как негативное прошлое, позитивное прошлое, фаталистическое настоящее, гедонистическое настоящее, ориентация на будущее. Считаем важным указать на значимое для дальнейших исследований предположение Ф. Зимбардо о наличии взаимосвязи временной перспективы и жизнестойкости [9].

А. А. Сырцова, являясь сторонницей ситуационно-детерминированного подхода, отметила, что для временной перспективы характерна половозрастная обусловленность.

Концепция событийного или причинно-целевого подхода была предложена Е. И. Го-

ловахой и А. А. Кроником применительно к образовательному процессу и рассматривалась как планирование жизненного пути человека. Исследователи отмечают наличие взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего, указывают на необходимость учёта вариативности единиц психологического времени, обусловленных связями «причина–следствие» или «цель – средство».

К. А. Абульханова-Славская как представитель типологического подхода стремится показать зависимость жизненного пути личности от специфики временных ориентаций человека, направленных на прошлое, настоящее и будущее. Автор акцентирует внимание на способности личности управлять своим временем в соответствии со своими представлениями и установками [10]. В рамках типологического подхода отмечаем исследования А. Б. Орлова, который анализировал временную перспективу с учётом профессиональных склонностей [11], и А. И. Федорова, предложившего типологизировать временную перспективу в юношеском возрасте [12].

В рамках образовательного подхода проведены многочисленные исследования под руководством М. Р. Гинзбурга и И. В. Дубровиной [13]. По мнению М. Р. Гинзбурга, жизненное поле – это «совокупность индивидуальных ценностей, смыслов и пространства реального действа – актуального и потенциального, охватывающего прошлое, настоящее и будущее» [14]. И. В. Дубровина считала, что временем начала построения временной перспективы является юношеский возраст. Н. П. Шилова, описывая представления о жизненном пути в период юности, отмечает зависимость представлений о протяжённости от содержания значимых событий [15].

Являясь представителем прогностического подхода, Л. А. Регуш наделяет временную перспективу потенциалами планирования будущего и использует при этом такие атрибуты, как цели, смысл жизни, ценности и пр. [16].

В контексте экзистенциального подхода О. В. Лукьянов определяет временную перспективу как переживание экзистенциальных смыслов существования от прошлого к будущему [17].

С позиции деятельностно-смысловой парадигмы М. Ш. Магомед-Эминов определяет психологическую трансформацию как «становление истории бытия личности в трансформирующемся мире, опосредствованное конструктивной культурно-исторической работой личности» [18].

Тематика временной перспективы представляет интерес не только для отечественных исследователей, но и активно рассматривается в работах зарубежных авторов. Так, коллектив исследователей Ch. Xuerui, Zh. Meng, L. Tianyang в своей работе выявил, что планирование будущего в значительной степени положительно коррелирует с инициативой личностного роста и значительно отрицательно коррелирует с психологической адаптацией [19].

М. Stolarski, B. Zawadzki, G. Matthews выявили заметные связи между временной перспективой и основными чертами личности, которые, как известно, являются наследственными [20].

Связи между временной перспективой и способностями планировать и принимать обоснованные решения выявлены в исследованиях Т. А. Dorien, М. Kooij, R. Kanfer, M. Betts, C. W. Rudolph [21].

А. Kaplan и J. K. Garner описывают взаимосвязь ролевой идентичности и временной перспективы личности [22].

Нами в соавторстве Е. А. Медовиковой выполнены исследования, посвящённые изучению временной перспективы во взаимосвязи с такими личностными характери-

стиками, как осознанная саморегуляция на выборке студентов вуза [1], готовность к риску на выборке работников угольной отрасли [23]. Используя данные, полученные в исследованиях Д. А. Леонтьева и Е. Ю. Мандриковой, о значении личностного потенциала в процессе самодетерминации личности, мы сочли возможным изучить такие личностные характеристики, как интернальность, смысложизненные ориентации, самоактуализация, определяющие своеобразие жизненного пути личности [24].

На основании проведённого анализа отметим, что временная перспектива представляет собой интегральное свойство личности, позволяющее с разной степенью успешности реконструировать прошлое, актуализировать настоящее и планировать будущее в целостном контексте [25]. При этом необходимо учитывать особенности временной направленности личности на различных этапах жизнеосуществления [26; 27].

Таким образом, теоретический анализ подходов к исследованию временной перспективы позволяет, благодаря разработке модели эмпирического исследования, определить изменчивость параметров временной перспективы личности с учётом проявления её личностных характеристик.

Материалы и методы

Исследования проводились с привлечением общепринятых эмпирических методов (тестирование) и теоретических методов, в числе которых анализ, сравнение, обобщение, систематизация. Для обработки полученной информации привлекались средства статистической обработки. В состав диагностического инструментария были включены следующие методики: опросник временной перспективы Ф. Зимбардо, адаптированный А. Сырцовой и О. В. Митиной; опросник «Уровень субъективного контроля» Д. Роттера (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд); тест «Шкала толерантности к неопределённости» Д. Маклейна в адаптации Е. Г. Луковицкой, Е. Н. Осина; тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева; самоактуализационный тест Э. Шострома, адаптация Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозман, М. В. Загика и М. В. Кроз; опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой.

В качестве респондентов выступили студенты ГАПОУ «Кузбасский педагогический колледж», обучающиеся 1–3 курсов в количестве 102 человек. Полученные эмпирические данные были интерпретированы и обработаны средствами статистического анализа (t-критерий Стьюдента).

Результаты исследования

Рассмотрим данные средних значений по всем изучаемым параметрам временной перспективы и личностных характеристик студентов ГАПОУ «Кузбасский педагогический колледж», в котором были задействованы обучающиеся 1–3 курсов в количестве 102 человек в равном соотношении групп (34 человека на каждом курсе).

Таблица

Средние значения параметров временной перспективы и личностных характеристик студентов на различных этапах обучения в профессиональной образовательной организации

Показатели	Средние значения		t	Средние значения		t	Средние значения		t
	1 курс	2 курс		2 курс	3 курс		1 курс	3 курс	
	Ткрит = 2,01 уровень значимости р = 0,05			Ткрит = 1,99 уровень значимости р = 0,05			Ткрит = 1,99 уровень значимости р = 0,05		
Временная перспектива									
Негативное прошлое	28,56	29,26	-0,37	29,26	29	0,19	28,56	29,98	-0,24
Гедонистическое настоящее	46,81	47,3	-0,20	47,3	46,67	0,36	46,81	46,67	0,06
Будущее	42,5	39,93	1,68	39,93	42,80	-1,99	42,5	42,80	-0,20
Позитивное прошлое	31,06	30,13	0,47	30,13	32,28	-1,74	31,06	32,28	-0,69
Фаталистическое настоящее	25,25	25,83	-0,44	25,83	26,51	-0,62	25,25	26,51	-0,97
Саморегуляция (опросник ССПМ В. И. Моросановой)									
Планирование	6,93	6,46	0,94	6,46	6,73	-0,66	6,93	6,73	0,47
Моделирование	6,18	5,63	1,01	5,63	6,25	-1,47	6,18	6,25	-0,13
Программирование	6,37	6,13	0,48	6,13	6,55	-1,04	6,37	6,55	-0,42
Оценивание результатов	6,18	5,46	1,31	5,46	6,32	-2,21	6,18	6,32	-0,26
Гибкость	6,62	5,63	2,32	5,63	6,21	-1,74	6,62	6,21	1,08
Самостоятельность	4,56	5,63	-1,50	5,63	5,14	1,10	4,56	5,14	-0,86

Общий уровень саморегуляции	32,06	31,06	0,60	31,06	31,91	-0,65	32,06	31,91	0,11
Толерантность к неопределённости									
Толерантность к неопределённости	98,375	93,567	1,007	93,567	95,429	-0,502	98,375	95,42	0,66
Самоактуализация									
Ориентация во времени	8,18	8,36	-0,23	8,36	8,91	-0,92	8,18	8,91	-0,98
Поддержка	47,81	48,43	-0,26	48,43	49	-0,34	47,81	49	-0,53
Ценностная ориентация	11,68	11,16	0,71	11,16	12,10	-1,53	11,68	12,10	-0,67
Гибкость поведения	11,87	12,8	-0,92	12,8	13,78	-1,26	11,87	13,78	-2,22
Сензитивность	6,12	6,83	-1,01	6,83	6,32	1,18	6,12	6,32	-0,28
Спонтанность	6,93	7	-0,11	7	6,94	0,10	6,93	6,94	-0,01
Самоуважение	9,68	9,66	0,02	9,66	9,85	-0,27	9,68	9,85	-0,22
Самопринятие	10,93	10,56	0,39	10,56	11,07	-0,72	10,93	11,07	-0,15
Представления о природе человека	5,43	5,36	0,13	5,36	5,53	-0,46	5,43	5,53	-0,19
Синергия	3,68	3,83	-0,34	3,83	3,87	-0,16	3,68	3,87	-0,46
Принятие агрессии	7,06	7,63	-0,75	7,63	7,67	-0,08	7,06	7,67	-0,86
Контактность	10,43	10,76	-0,39	10,76	9,96	1,42	10,43	9,96	0,6
Познавательные потребности	5,37	4,83	1,03	4,83	5,03	-0,49	5,37	5,03	0,71

Креативность	7,43	6,9	0,89	6,9	7,07	-0,41	7,43	7,07	0,69
Локус контроля									
Интер-нальность общая (Ио)	4,375	3,7	1,086	3,7	3,982	-0,67	4,375	3,982	0,711
Интер-нальность в области достижений (Ид)	6	5,1	1,247	5,1	5,589	-1,026	6	5,589	0,608
Интер-нальность в области неудач (Ин)	4,563	3,6	1,525	3,6	3,786	-0,476	4,563	3,786	1,339
Интер-нальность в семейных отношениях (Ис)	5,188	4,533	1,22	4,533	4,857	-0,784	5,188	4,857	0,704
Интер-нальность в области производственных отношений (Ип)	3,313	3,4	-0,18	3,4	3,804	-1,239	3,313	3,804	-1,104
Интер-нальность в области межличностных отношений (Им)	5,313	5,4	-0,163	5,4	4,964	1,225	5,313	4,964	0,672
Интер-нальность в отношении здоровья и болезни (Из)	4,938	4,867	0,121	4,867	4,625	0,635	4,938	4,625	0,532

Смыслжизненные ориентации									
Цели	30,5	31,1	-0,28	31,1	29,661	0,937	30,5	29,661	0,442
Процесс	29,375	30,233	-0,468	30,233	29,054	0,812	29,375	29,054	0,2
Результат	26,188	25,567	0,368	25,567	25,911	-0,281	26,188	25,911	0,173
ЛК-Я	22,188	21,467	0,495	21,467	20,5	0,99	22,188	20,5	1,292
ЛК-жизнь	29,938	29,333	0,285	29,333	30,107	-0,501	29,938	30,107	-0,091
Общий показате- ль ОЖ	102,188	100,633	0,268	100,633	98,929	0,39	102,188	98,929	0,636

Временная перспектива исследовалась при помощи опросника временной перспективы Ф. Зимбардо. Средние значения показателей опросника представлены на рис. 1.

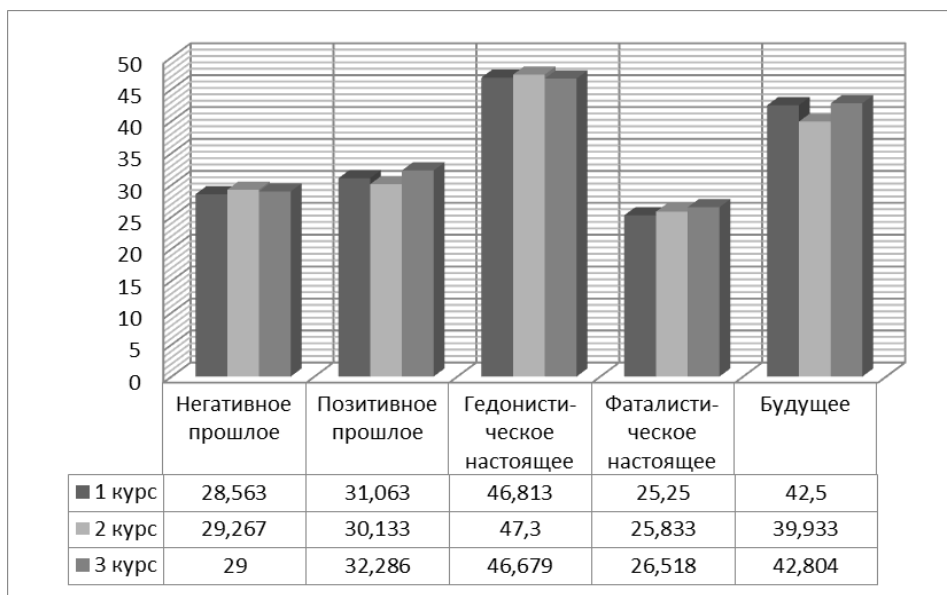


Рис. 1. Средние значения показателей шкал временной перспективы студентов на различных этапах обучения

Отметим, что временная перспектива студентов на всех курсах характеризуется доминирующей категорией «гедонистическое настоящее», связанное с переживанием актуального состояния радости и удовольствия в данный момент времени. Возможно, это связано с отсутствием осознанных планов на будущее в перспективе окончания обучения. При этом на втором месте по значимости определена устойчивая ориентация на ближайшее будущее.

Для студентов 2 курса характерно ещё более выраженное удовлетворение реальным временем без особого стремления планировать будущее.

Студенты третьего курса проявляют заметный интерес к будущему, задумываясь о перспективах дальнейшего развития.

Исследование особенности временной перспективы личности студентов на различных этапах обучения в профессиональной образовательной организации при помощи методики «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой позволило выявить значимые различия между респондентами 1 и 2 курса по шкале «гибкость» ($t = 2,32$). Первокурсники демонстрируют более высокий уровень сформированности регуляторной гибкости, что может быть выражено в возможности индивида адаптивно подходить к саморегуляции. В течение последующего года обучения уровень регуляторной гибкости снижается (см. табл.).

Также значимые различия были выявлены у респондентов на 2 и 3 курсе обучения по шкале «оценивание результатов» ($t = -2,21$). Студенты 3 курса демонстрируют более высокий уровень развитости и адекватности самооценки результатов своей деятельности и поведения. Второкурсники же склонны не замечать своих ошибок и не критичны к своим действиям.

Для наглядного представления полученных результатов был построен график средних показателей данных по шкалам теста (см. рис. 2).

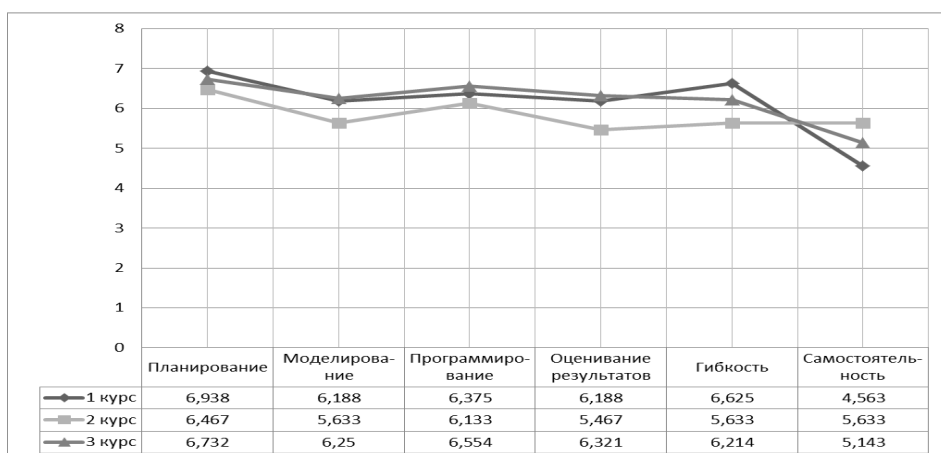


Рис. 2. Средние значения показателей саморегуляции студентов на различных этапах обучения

Исследование толерантности к неопределённости проводилось с использованием одноименного теста Д. Маклейна в адаптации Е. Г. Луковицкой, Е. Н. Осина. Анализ полученных данных говорит о том, что респонденты 1 курса обладают более позитивным отношением к неопределённым ситуациям, они более оптимистически оценивают собственные успехи и неудачи и более склонны ожидать успеха в будущем, чем респонденты 2 курса с более низким уровнем толерантности к неопределённости. Снижение изучаемого показателя на 2 курсе интерпретируем как результат осознания собственной роли в достижении поставленных целей и рефлексии последствий сделанного выбора.

Студенты 3 курса в сравнении со студентами 2 курса обладают более высоким уровнем толерантности к неопределённости, но более низким в сравнении со студентами 1 курса (см. рис. 3), что объясняем обогащением опыта преодоления субъективных трудностей и осмыслением вариативности выбранных способов в соотношении с затраченными усилиями.

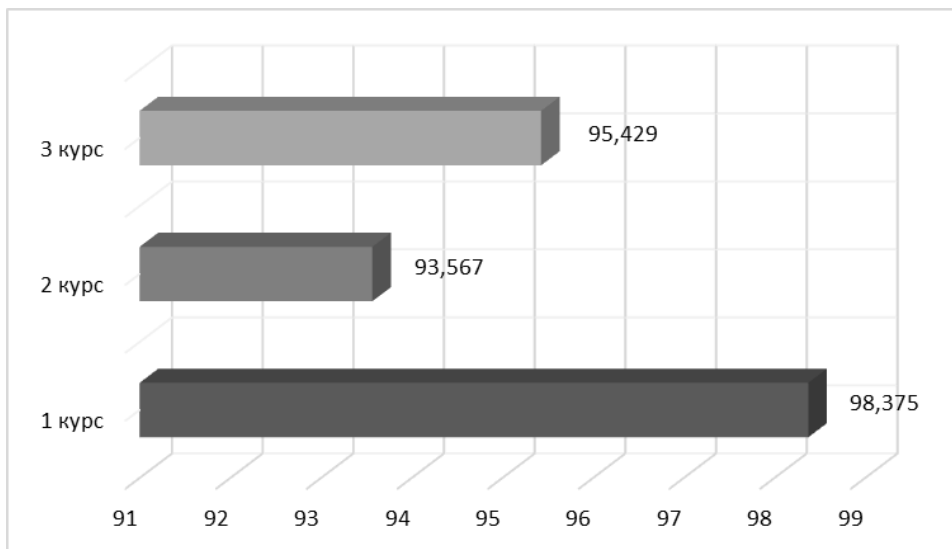


Рис. 3. Средние значения толерантности к неопределённости студентов на различных этапах обучения

Исследование уровня самоактуализации студентов проводилось с помощью самоактуализационного теста Э. Шострома. Значимые различия выявлены по шкале «гибкость поведения» у респондентов на 1 и 3 курсе обучения ($t = -2,22$). Первокурсники демонстрируют выраженный уровень сформированности гибкости поведения, что проявляется в ресурсах индивида результативно адаптироваться к новым условиям. При этом наблюдается тенденция к росту данного параметра, что особенно заметно к старшему курсу, что объясняется возрастанием вариативности способов достижения результатов.

Более высокие значения, характерные для студентов 3 курса, можно интерпретировать как умение адаптивно подходить к изменчивым условиям внешней и внутренней среды. В то же время первокурсники ещё не обладают достаточной способностью и навыками быстро реагировать на изменяющуюся ситуацию.

На основе полученных статистических данных был построен график средних показателей данных по шкалам самоактуализационного теста (см. рис. 4).

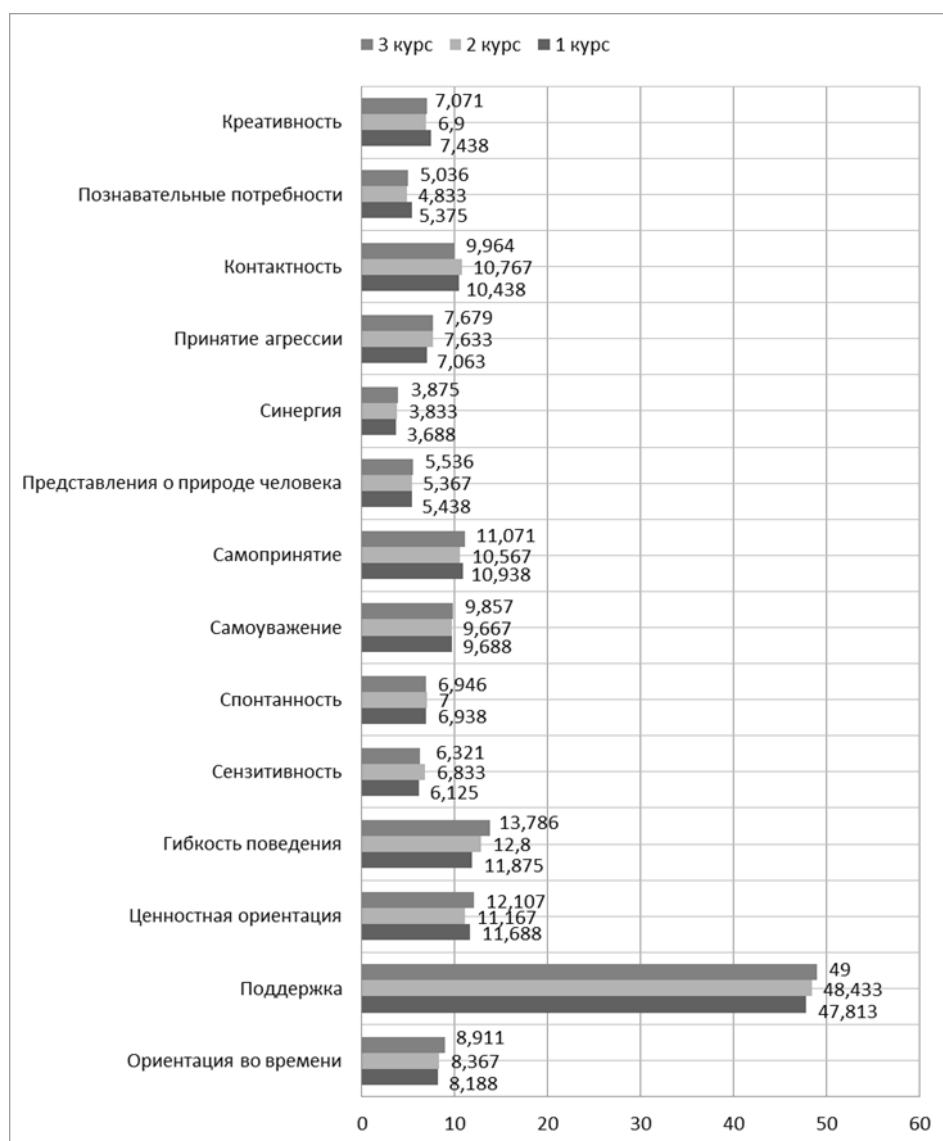


Рис. 4. Средние значения параметров самоактуализации студентов на различных этапах обучения

Анализ данных локуса контроля, полученных с помощью опросника «Уровень субъективного контроля» Д. Роттера, свидетельствует о том, что для респондентов всех курсов полученные средние значения показателей локуса контроля располагаются у нижней границы шкалы интернальности.

При изучении уровня интернальности у студентов профессиональной образовательной организации обнаружены небольшие его изменения даже на протяжении одного года. Так, наиболее заметна разница между респондентами 1 и 2 курсов, причем первокурсники демонстрируют более высокие показатели практически по большинству шкал опросника, чем второкурсники (см. рис. 4).

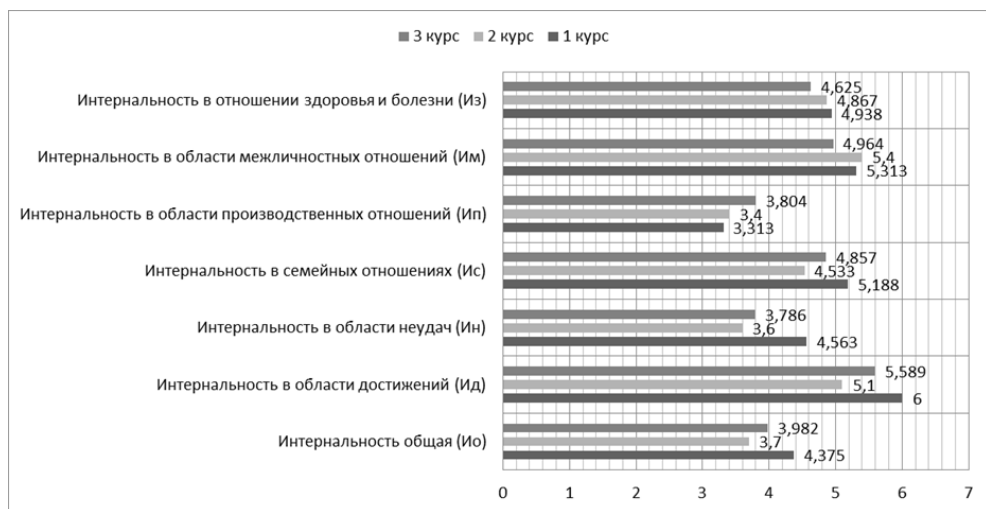


Рис. 5. Средние значения параметров субъективного контроля студентов на различных этапах обучения

Уровень осмысленности жизни личности студентов оценивался с помощью теста смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева. Для наглядности на рис. 6 представлены средние показатели шкал теста.

Если сравнивать средние и стандартные отклонения по всем субшкалам, выделенные Д. А. Леонтьевым, с полученными данными, становится очевиден средний уровень осмысленности жизни для студентов всех исследуемых курсов.

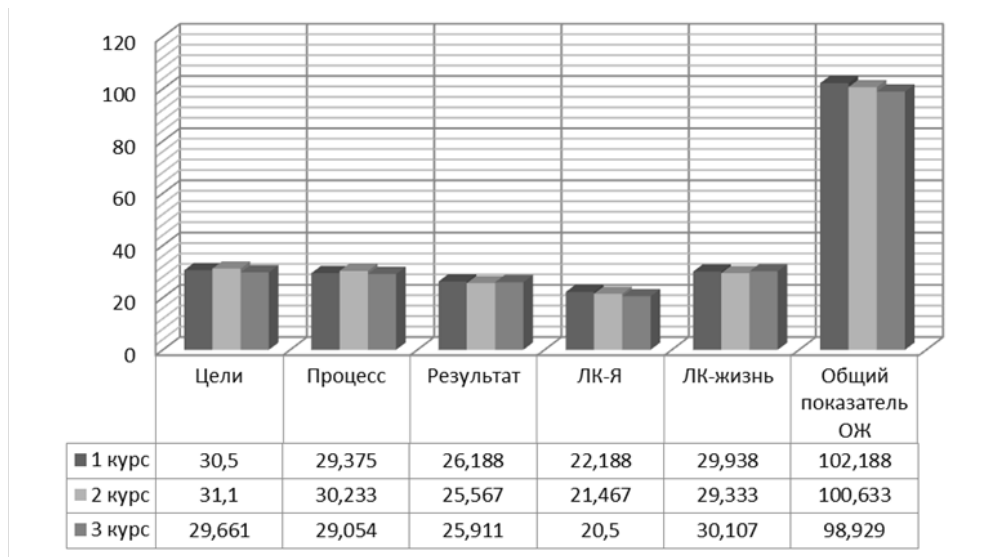


Рис. 6. Средние значения параметров смысложизненных ориентаций студентов на различных этапах обучения

Анализ статистических данных говорит о том, что для рассматриваемых респон-

дентов жизнь считается осмысленной при наличии способности ставить перед собой цели и добиваться результатов.

Как видно из рисунка 6, общий показатель осмысленности жизни имеет наибольшее значение у студентов 1 курса и далее несколько убывает к концу обучения.

Если рассматривать шкалы теста в разрезе наибольших значений, то на первом месте стоит показатель «цели в жизни», что характерно для всех респондентов. Причём наибольшие по данной шкале значения присущи студентам 1 курса. Данный результат говорит о том, что респонденты придают большее значение своему будущему, чем настоящему и прошлому, что объясняется необходимостью получения образования в будущем.

Будущие планы студентов опираются на осмысленность настоящего и удовлетворённость прошлым, т. к. полученный диапазон значений по трём шкалам «цели», «процесс» и «результат» был невелик.

Обсуждение результатов

Полученные результаты, описывающие динамику параметров временной перспективы, отражают возрастно-психологическую специфику представлений студентов о времени, что сопоставимо с высказываниями Е. Ю. Мандриковой, которая рассматривает временную перспективу как совокупность субъективных представлений личности о будущем, упорядоченных относительно временной оси [28]. Наши данные относительно изменения отношения студентов к своему прошлому, настоящему и будущему не противоречат результатам О. А. Проконича, который утверждает, что у студентов вуза в процессе обучения выявлена тенденция к изменению отношения к негативным аспектам своего прошлого в сторону их сокращения [29].

Выявлено, что в процессе обучения у студентов организации профессионального образования повышается значимость переживания настоящего, что сопоставимо с данными, приведёнными в исследовании С. А. Кузнецовой, анализирующей временные перспективы и миграционные установки магданских студентов на разных этапах обучения [30].

Согласно данным, представленным в исследовании М. В. Коржуковой, выявлено, что в отношении к настоящему в группе студентов 2 и 3 курсов колледжа в большей степени преобладает гедонистическая направленность, что не нашло подтверждения в наших результатах [31].

Отметим, что данные о сниженных значениях параметра «самостоятельность» у первокурсников по сравнению с представителями старших курсов не противоречат результатам Т. В. Суягиной, которая доказывает необходимость последовательного развития данного личностного качества [32].

Заключение

Проведённое исследование позволило выявить особенности содержательных характеристик временной перспективы студентов на различных этапах обучения в колледже. Студенты демонстрируют изменчивость изучаемых показателей на различных этапах обучения в профессиональной образовательной организации. Определено, что первокурсники демонстрируют более высокий уровень сформированности регуляторной гибкости, что выражается в способности корректировки системы саморегуляции при изменении внутренних и внешних факторов. Для второкурсников же характерна не критичность к своим действиям. Студенты 3 курса обладают более высоким уровнем

нем развитости и адекватности самооценки результатов своей деятельности и поведения. Благодаря развитию волевых качеств, автономности, детальному построению жизненных целей у студентов 3 курса развивается осознанная саморегуляция, способствующая становлению позитивной временной перспективы.

Очевидно, что личностные характеристики оказывают регулирующее влияние на многие аспекты поведения студентов, играя важную роль в формировании положительной временной перспективы. Учёт особенностей временной перспективы студентов, а также их личностных характеристик, имеющих определённое своеобразие на различных этапах обучения в профессиональной образовательной организации, позволит преподавателю оптимизировать образовательный процесс. Полученные результаты могут быть использованы при разработке технологии психолого-образовательного сопровождения развития временной перспективы студентов на базе организации профессионального образования.

Заявленный вклад авторов

Морозова И. С.: идея статьи, составление плана исследования.

Шатко Д. И.: диагностика, количественная и качественная обработка полученных результатов, интерпретация результатов исследования.

The claimed contribution of the authors

Morozova I. S.: the idea of the article, drawing up a research plan

Shatko D. I.: diagnostics, quantitative and qualitative processing of the obtained results, interpretation of the research results.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

All authors have read and approved the final manuscript.

Список литературы

1. Белогай К. Н., Морозова И. С., Медовикова Е. А., Сахарчук Н. Ю., Тупикина Г. Г. Особенности временной перспективы личности студентов с различным уровнем осознанной саморегуляции на этапах обучения в вузе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Т. 8, № 5. С. 57–72. DOI: 10.15293/2226-3365.1805.04
2. Слижевская А. Н., Гудименко О. В., Лоткин И. В. Временная перспектива и особенности формирования отношения ко времени в юношеском возрасте // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 8 (134). DOI: 10.23670/IRJ.2023.134.2
3. Абакумова И. В., Годунов М. В., Комерова Н. Е. Отношение к неопределённости и смысложизненные ориентации студентов с разной временной перспективой // Известия Чеченского государственного педагогического университета Серия 2. Психологические и философские науки. 2024. № 1(1). С. 7–14. DOI 10.54351/25876074-2024-1-1-7
4. Юнина-Пакулова Н. Ю. Библиометрический анализ исследований временной перспективы личности // Коллекция гуманитарных исследований. 2024. № 3(40). С. 41–48. DOI: 10.21626/j-chr/2024-3(40)/5
5. Аванесян М. О., Макарова М. В. Потенциал самоизменений и временная перспектива личности // Вестник Вятского государственного университета. 2023. № 3(149). С. 136–146. DOI: 10.25730/VSU.7606.23.044

6. Климкович М. В. Временная перспектива как феномен психологического исследования [Электронный ресурс] // Право. Экономика. Психология. 2024. № 1(33). С. 77–80. DTXTDN
7. Толстых Н. Н. Развитие временной перспективы личности: культурно-исторический подход : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13. М., 2010. 545 с.
8. Zimbardo P. G., Boyd J. N. Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-Differences Metric [Electronic resource]. Journal of Personality and Social Psychology. 1999. Vol. 77 (6). Pp. 1271–1288. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=8215636> (accessed: 22.04.2025). DOI: 10.1037/0022-3514.77.6.1271
9. Zimbardo Ph. G., Boyd J. N. The Time Paradox: The New Psychology of Time That Will Change Your Life. N. Y. : Free Press. 2008. 400 p.
10. Елфимова М. М. Содержание временной перспективы у юношей и девушек с разным уровнем жизнестойкости (на примере психолого-педагогических классов) // Живая психология. 2023. Т. 10, № 1(41). С. 52–60. DOI 10.58551/24136522_2023_10_1_52
11. Орлов А. Б. Развитие склонностей и «временная перспектива» личности / Основные проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. М. : НИИ ОПП АПН СССР, 1978. С. 6–9.
12. Федоров А. И. Временная перспектива в юношеском возрасте: типологический подход: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. М., 1996. 17 с.
13. Гинзбург М. Р. Ценностно-смысловые и пространственно-временные аспекты развития в подростковом и юношеском возрастах // Мир психологии. 2017. № 1(89). С. 125–129. YZICVT.
14. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43–52.
15. Шилова Н. П. Представления о жизненном пути в юношестве // Теоретическая и экспериментальная психология. 2020. № 3. С. 29–38. EAXOVN
16. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: способность, ее развитие и диагностика. Киев : Вища школа, 1997. 88 с.
17. Лукьянов О. В. Фактор времени в системе психологических интерпретаций [Электронный ресурс] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. Т. 7, № 2. С. 46–63. QOYMTT
18. Цыбульская Е. Ю. Феномен временной перспективы в психологических исследованиях [Электронный ресурс] // Universum: психология и образование : электрон. научн. журн. 2024. № 6 (120). С. 45–47 URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/17661> (дата обращения: 23.04.2025).
19. Xuerui Ch., Meng Zh., Tianyang L. The Relationship between Future Time Perspective and Psychological Adaptation in High School Students: The Mediating Role of Personal Growth Initiative [Electronic resource]. Psychology of China. 2024. Vol. 6, No. 2. Pp. 246–255. URL: <https://www.sciscanpub.com/index/journals/ainfo/pc/5662.html>. (accessed: 23.01.2025). DOI 10.35534/pc.0602027
20. Behavioral genetics of temporal framing: Heritability of time perspective and its common genetic bases with major personality traits / M. Stolarski, B. Zawadzki, G. Matthews, et al.] Journal of Personality. 2024. Vol. 92, Is. 4. Pp. 1050–1066. DOI 10.1111/jopy.12870
21. Dorian T. A., Kooij M., Kanfer R., Betts M., Rudolph C. W. Future time perspective: A systematic review and meta-analysis. Journal of Applied Psychology. 2018. Vol. 103 (8). Pp. 867–893. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/apl0000306>
22. Kaplan A., Garner J. K. A complex dynamic systems perspective on identity and

its development: The dynamic systems model of role identity. *Developmental Psychology*. 2017. Vol. 53 (11). Pp. 2036–2051. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000339>

23. Морозова И.С., Медовикова Е.А., Каргина А.Е. Особенности параметров психологической безопасности личности с различным уровнем профессиональной временной перспективы // *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*. 2022. Т. 28, № 1. С. 92–101. DOI: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-92-101>

24. Леонтьев Д. А., Мандрикова Е. Ю., Осин Е., Плотникова А. В., Рассказова Е. И. Возможности эмпирического исследования личностного потенциала // *Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России: материалы межрегион. науч.-практ. конф. (Москва, 17–20 ноября 2005 г.)*. М., 2005. С. 259–260.

25. Сергиенко Е.А., Киреева Ю.Д. Индивидуальные варианты субъективного возраста и их взаимосвязи с факторами временной перспективы и качеством здоровья // *Психологический журнал*. 2015. Т. 36. № 4. С. 23–35. UFFWPH.

26. Erle T. M., Topolinski S. The grounded nature of psychological perspective-taking. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2017. Vol. 112 (5). Pp. 683–695. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/pspa0000081>

27. Rattat A.-C., Matha P., Cegarra J. Time flies faster under time pressure. *Acta Psychologica*. 2018. Vol. 185. Pp. 81–86. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2018.01.014>

28. Мандрикова Е. Ю. Современные подходы к изучению временной перспективы личности // *Психологический журнал*. 2008. Т. 29, № 4. С. 54–65. JHLARZ.

29. Проконич О. А. Динамические характеристики временной перспективы личности студентов вуза в процессе обучения // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2015. № 1 (45). С. 207–219. DOI: 10.12731/2218-7405-2015-1-46

30. Кузнецова С. А. Временные перспективы и миграционные установки магаданских студентов на разных этапах обучения // *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика*. 2018. Т. 15, № 1. С. 67–78. DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-1-67-78

31. Коржукова М. В. Психологические особенности эмоционально-ценностных аспектов временной транспективы личности студентов колледжа [Электронный ресурс] // *Вестник Брянского государственного университета*. 2012. № 1 (1). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-emotsionalno-tsennostnyh-aspektov-vremennoy-transpektivy-lichnosti-studentov-kolledzha> (дата обращения: 06.06.2025).

32. Сутягина Т. В. Модель формирования опыта самостоятельной деятельности у студентов на начальном этапе обучения в вузе // *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика*. 2015. Т. 21, № 1. С. 118–120. TQKTCD.

References

1. Belogay K.N., Morozova I.S., Medovikova E.A., Sakharchuk N.Yu., Tupikina G.G. Osobennosti vremennoy perspektivy lichnosti studentov s razlichnym urovnem osoznannoy samoregulyatsii na etapakh obucheniya v vuze [Features of the time perspective of the personality of students with different levels of conscious self-regulation at the stages of higher education]. *Bulletin of Novosibirsk State Pedagogical University*. 2018, vol. 8, no. 5, pp. 57–72. DOI: 10.15293/2226-3365.1805.04 (in Russian)

2. Slizhevskaya A.N., Gudimenko O.V., Lotkin I.V. Vremennaya perspektiva i osobennosti formirovaniya otnosheniya ko vremeni v yunosheskom vozraste [The temporal perspective

and features of the formation of attitudes towards time in adolescence]. *International Scientific Research Journal*. 2023, vol. 8, no. 134. DOI: 10.23670/IRJ.2023.134.2 (in Russian)

3. Abakumova I. V., Godunov M. V., Komerova N. E. Otnoshenie k neopredelennosti i smyslozhiznennye orientatsii studentov s raznoy vremennoy perspektivoy [Attitude to uncertainty and life meaning orientations of students with different time perspectives]. *News of Chechen State Pedagogical University Series 2. Psychological and philosophical sciences*. 2024, vol. 1, no. 1, pp. 7-14. DOI 10.54351/25876074-2024-1-1-7 (in Russian)

4. Yunina-Pakulova N. Y. Bibliometricheskii analiz issledovaniy vremennoy perspektivy lichnosti [Bibliometric analysis of studies of the temporal perspective of personality]. *Collection of humanitarian Studies*. 2024, vol. 3, no. 40, pp. 41-48. DOI 10.21626/j-chr/2024-3(40)/5 (in Russian)

5. Avanesyan M.O., Makarova M.V. Potentsial samoizmeneniy i vremennaya perspektiva lichnosti [The potential of self-change and the temporal perspective of personality]. *Bulletin of Vyatka State University*. 2023, vol. 3, no. 149, pp. 136-146. DOI 10.25730/VSU.7606.23.044 (in Russian)

6. Klimkovich M.V. Vremennaya perspektiva kak fenomen psikhologicheskogo issledovaniya [Temporal perspective as a phenomenon of psychological research]. *Law. Economy. Psychology*. 2024, vol. 1, no. 33, pp. 77-80 (in Russian)

7. Tolstykh N.N. *Razvitie vremennoy perspektivy lichnosti: kulturno-istoricheskii podkhod: dis. ... dokt. psikhol. nauk* [The development of the temporal perspective of personality: a cultural and historical approach: diss. ... Doctor of Psychological Sciences]. Moscow, 2010. 545 p.

8. Zimbardo P.G., Boyd J.N. Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-Differences Metric. *Journal of Personality and Psychology*. 1999, vol. 77, no. 6, pp. 1271-1288. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=8215636> (Accessed 22 April 2025). DOI: 10.1037/0022-3514.77.6.1271 (in English)

9. Zimbardo P.G., Boyd J.N. *The Time Paradox: The New Psychology of Time That Will Change Your Life*. New York, Free Press. 2008. 400p. (in English)

10. Elfimova M.M. Soderzhanie vremennoy perspektivy u yunoshey i devushek s raznym urovnem zhiznestoikosti (na primere psikhologo-pedagogicheskikh klassov) [The content of the time perspective in boys and girls with different levels of resilience (on the example of Psychological and pedagogical classes)]. *Living psychology*. 2023, vol. 10, no. 1 (41), pp. 52-60. DOI 10.58551/24136522_2023_10_1_52 (in Russian)

11. Orlov A.B. Razvitie sklonnostey i "vremennaya perspektiva" lichnosti [Development of aptitudes and "time perspective" of personality]. *Basic problems of general, age and pedagogical psychology*. Moscow, NII OPP APN SSSR Publ., 1978, pp. 6-9 (in Russian)

12. Fedorov A.I. *Vremennaya perspektiva v yunosheskom vozraste: tipologicheskii podkhod: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.13* [Time perspective in adolescence: typological approach: abstract of the dissertation. ... cand. psychol. sciences: 19.00.13] Moscow, 1996. 17p.

13. Ginzburg M.R. Tsennostno-smyslovye i prostranstvenno-vremennye aspekty razvitiya v podrostkovom i yunosheskom vozrastakh [Value-semantic and spatial and temporal aspects of development in adolescence and young adulthood]. *The World of Psychology*. 2017, no. 1(89), pp. 125-129 (in Russian)

14. Ginzburg M. R. Psikhologicheskoe soderzhanie lichnostnogo samoopredeleniya [The psychological content of personal self-determination]. *Questions of psychology*. 1994, no. 3, pp. 43-52 (in Russian)

15. Shilova N.P. Predstavleniya o zhiznennom puti v yunoshestve [Perceptions of the life course in adolescence]. *Theoretical and Experimental Psychology*. 2020, no. 3, pp. 29–38 (in Russian)
16. Regush L. A. *Psikhologiya prognozirovaniya: sposobnost, ee razvitie i diagnostika* [Psychology of forecasting: ability, its development and diagnosis]. Kiev, Vishcha shkola, 1997. 88 p.
17. Lukyanov O.V. Faktor vremeni v sisteme psikhologicheskikh interpretatsiy [The time factor in the system of psychological interpretations]. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2010, vol. 7 (2), pp. 46–63 (in Russian)
18. Tsybul'skaya E.Yu. Fenomen vremennoy perspektivy v psikhologicheskikh issledovaniyakh [The phenomenon of time perspective in psychological research]. *Universum: psikhologiya i obrazovanie: elektron. nauchn. zhurn.* 2024, no. 6(120). Available at: <https://universum.com/ru/psy/archive/item/17661> (Accessed 23 April 2025) (In Russian)
19. Xuerui Ch., Meng Zh., Tianyang L. The Relationship between Future Time Perspective and Psychological Adaptation in High School Students: The Mediating Role of Personal Growth Initiative. *Psychology of China*. 2024, vol. 6 (2), pp. 246–255. DOI 10.35534/pc.0602027 (In English)
20. Stolarski M., Zawadzki B., Matthews G., et al. Behavioral genetics of temporal framing: Heritability of time perspective and its common genetic bases with major personality traits. *Journal of Personality*. 2024. Vol. 92, Is. 4. Pp. 1050–1066. DOI 10.1111/jopy.12870 (in English)
21. Dorian T. A., Kooij M., Kanfer R., Betts M., Rudolph C.W. Future time perspective: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*. 2018. Vol. 103 (8). Pp. 867–893. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/apl0000306> (in English)
22. Kaplan A., Garner J.K. A complex dynamic systems perspective on identity and its development: The dynamic systems model of role identity. *Developmental Psychology*, 2017, vol. 53 (11), pp. 2036–2051. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000339> (In English)
23. Morozova I.S., Medovikova E.A., Kargina A.E. Osobennosti parametrov psikhologicheskoy bezopasnosti lichnosti s razlichnym urovnem professionalnoy vremennoy perspektivy [Peculiarities of parameters of psychological safety of personality with different level of professional time perspective]. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. 2022, vol. 28, no.1, pp. 92–101. IKRGNS. DOI: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-92-101> (in Russian)
24. Leontiev D.A., Mandrikova E.Yu. V., Rasskazova E.I. Vozmozhnosti empiricheskogo issledovaniya lichnostnogo potentsiala [Opportunities for empirical research on personality potential]. *Applied psychology as a resource of socio-economic development of modern Russia: processing of inter-regional scientific and practical conference (Moscow, November 17-20, 2005)*. Moscow, 2005, pp. 259–260 (in Russian)
25. Sergienko E.A., Kireeva Yu.D. Individualnye varianty subiektivnogo vozrasta i ikh vzaimosvyazi s faktorami vremennoy perspektivy i kachestvom zdoroviya [Individual variants of subjective age and their interrelation with the factors of temporal perspective and quality of health]. *Psychological journal*. 2015, vol. 36, no 4, pp. 23–35 (In Russian)
26. Erle T.M., Topolinski S. The grounded nature of psychological perspective-taking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2017, vol. 112 (5), pp. 683–695. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/pspa0000081> (in English)

27. Rattat A.-C., Matha P., Cegarra J. Time flies faster under time pressure. *Acta Psychologica*, 2018, vol. 185, pp. 81–86. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2018.01.014> (in English)
28. Mandrikova E.Yu. Sovremennye podkhody k izucheniyu vremennoy perspektivy lichnosti [Modern approaches to the study of the time perspective of personality]. *Psychological Journal*. 2008, vol. 29, no.4, pp.54-65 (in Russian)
29. Prokonich O.A. Dinamicheskie kharakteristiki vremennoy perspektivy lichnosti studentov vuza v protsesse obucheniya [Dynamic characteristics of the time perspective of the personality of university students in the learning process]. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2015, no. 1 (45), pp. 207–219. DOI: 10.12731/2218-7405-2015-1-46 (in Russian)
30. Kuznetsova S.A. Vremennye perspektivy i migratsionnye ustanovki magadanskikh studentov na raznykh etapakh obucheniya [Time perspectives and migration attitudes of Magadan students at different stages of their studies]. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 2018, vol.15, no. 1, pp. 67–78. DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-1-67-78 (in Russian)
31. Korzhukova M.V. Psikhologicheskie osobennosti emotsionalno-tsennostnykh aspektov vremennoy transpektivy lichnosti studentov kolledzha [Psychological features of emotional and value aspects of the temporal trans perspective of college students' personality]. *The Bryansk State University Herald*. 2012, no. 1 (1). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-emotsionalno-tsennostnyh-aspektov-vremennoy-transpektivy-lichnosti-studentov-kolledzha> (Accessed 6 June 2025) (in Russian)
32. Sutyagina T.V. Model formirovaniya opyta samostoyatelnoy deyatel'nosti u studentov na nachalnom etape obucheniya v vuze [A model for the formation of students' experience of independent activity at the initial stage of their studies at the university]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Socialnaya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika*. 2015, vol. 21, no. 1, pp.118–120 (in Russian)

Ирина Станиславовна Морозова

доктор психологических наук,
профессор, директор Института
образования, заведующий кафедрой
педагогики и психологии

AuthorID: 388103

Кемеровский государственный
университет

Россия, 650000, г. Кемерово,
ул. Красная, 6

тел.: +7 (3842) 583885

Irina S. Morozova

Doctor of Sciences (Psychology),
Professor, Director of the Institute of
Education, Head of the Department of
Pedagogy and Psychology

AuthorID: 388103

Kemerovo State University

6 Krasnaya St, Kemerovo,
650000, Russia

Tel: +7 (3842) 583885

Дарья Игоревна Шатко

Darya I. Shatko

аспирант

Postgraduate Student

AuthorID: 1198485

AuthorID: 1198485

*Кузбасский региональный институт
развития профессионального
образования им. А. М. Тулеева*

*A.M. Tuleev Kuzbass Regional Institute of
Professional Education Development*

*Россия, 650070, г. Кемерово,
ул. Тухачевского, 38а*

*38a Tukhachevsky St, Kemerovo, Russia,
650070*

*директор по организационному
развитию*

Director of Organizational Development

*ЗАО «НеоКОР»
Россия, 650056, г. Кемерово,
ул. Волгоградская, 32*

*ZAO «NeoKOR» (CJSC)
32 Volgogradskaya St, Kemerovo, 650056,
Russia*

тел.: +7 (905) 0796045

Tel: +7 (905) 0796045

*Статья поступила в редакцию 05.05.2025, одобрена после рецензирования
08.06.2025, принята к публикации 10.06.2025.*

*The article was submitted to the editorial office on 05.05.2025, approved after review
on 08.06.2025, and accepted for publication on 10.06.2025.*

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.

УДК 159.9:376:377

DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-2-247-262

Научная статья

Психологическое сопровождение академической адаптации первокурсников с ограниченными возможностями здоровья в среднем профессиональном учебном заведении

Е. С. Гринина¹, Н. А. Кузьмина²¹Саратовский национальный исследовательский государственный университет
им. Н. Г. Чернышевского, г. Саратов²Саратовский колледж водного транспорта, строительства и сервиса, г. Саратов¹elena-grinina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8766-9668>²maskit030@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-5425-7466>

Аннотация

Введение. В статье анализируется опыт реализации психологического сопровождения академической адаптации первокурсников с ограниченными возможностями здоровья к образовательному процессу профессионального образовательного учреждения (колледжа). В центре внимания оказываются такие аспекты академической адаптации, как эмоциональное состояние, тревожность, учебная мотивация, уровень социально-психологической адаптированности обучающихся колледжа.

Материалы и методы. В сравнительном исследовании принимали участие 89 обучающихся первого курса в возрасте 15–18 лет, среди которых 44 первокурсника с ограниченными возможностями здоровья (лёгкая умственная отсталость) и 45 условно здоровых первокурсников. Исследование академической адаптации осуществлялось с применением комплекса методов и методик: «Самооценка эмоциональных состояний» (А. Уэссман и Д. Рикс); «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» (Ч. Д. Спилберг, адаптация Ю. Л. Ханина); «Самооценка психологической адаптивности»; «Лесенка побуждений» (А. И. Божович, И. К. Маркова); анкета «Анализ адаптации первокурсников». На формирующем этапе эксперимента разработана и апробирована программа оптимизации академической адаптации первокурсников с ограниченными возможностями здоровья в профессиональном учебном заведении, которая включает в себя коррекционно-развивающие занятия, а также психолого-просветительскую работу с обучающимися, родителями и педагогами. На контрольном этапе анализировалась динамика академической адаптации первокурсников с ограниченными возможностями здоровья.

Результаты исследования. У первокурсников колледжа с ограниченными возможностями здоровья в результате реализации программы оптимизации академической адаптации в среднем профессиональном учебном заведении выявлены положительные статистически значимые изменения в области эмоционального благополучия, снижение реактивной тревожности, повышение учебной мотивации.

Заключение. Полученные данные расширяют представления о специфике академической адаптации первокурсников с ограниченными возможностями здоровья в среднем профессиональном учебном заведении, разработанная программа оптимизации академической адаптации может быть использована в практике их психологического сопровождения в образовательном процессе.

Ключевые слова: академическая адаптация, профессиональное образование, ограниченные возможности здоровья, академическая адаптация первокурсников, адаптация студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)

Для цитирования: Гринина Е. С., Кузьмина Н. А. Психологическое сопровождение академической адаптации первокурсников с ограниченными возможностями здоровья в профессиональном учебном заведении // Педагогический ИМИДЖ. 2025. Т. 9, № 2. С. 247–262. DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-2-247-262

Psychological Support for Academic Adaptation of First-Year Students with Disabilities in a Vocational Educational Institution

Original article

Elena S. Grinina¹, Nina A. Kuzmina²

¹N.G. Chernyshevsky Saratov State University, Saratov

²Saratov College of Water Transport, Construction and Service, Saratov

¹elena-grinina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8766-9668>

²maskit030@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-5425-7466>

Abstract

Introduction. The article analyzes the experience of implementing psychological support for academic adaptation of first-year students with disabilities in the educational process of a professional educational institution. The focus is on such aspects of academic adaptation as emotional state, anxiety, academic motivation, and the level of socio-psychological adaptability of college students.

Materials and methods. The comparative study involved 89 first-year students aged 15-18, including 44 first-year students with disabilities (intellectual disability) and 45 conditionally healthy first-year students. The study of academic adaptation was carried out using a set of methods and techniques: "Self-assessment of emotional states" (A. Wessman and D. Ricks); "Scale for assessing the level of reactive and personal anxiety" (Ch.D. Spielberg, adaptation by Yu.L. Khanin); "Self-assessment of psychological adaptability"; "The Ladder of Motivations" (A.I. Bozhovich, I.K. Markova); questionnaire "Analysis of Adaptation of First-Year Students". At the formative stage of the experiment, a program for optimizing the academic adaptation of first-year students with disabilities in a vocational educational institution was developed and tested, which included correctional and developmental classes for first-year students with disabilities, as well as psychological and educational work with students, parents and teachers. At the control stage, the dynamics of academic adaptation of first-year students with disabilities was analyzed.

Results. As a result of the implementation of the program for optimizing the academic adaptation of first-year students with disabilities in a vocational educational institution, positive statistically significant changes in the area of emotional well-being, a decrease in reactive anxiety, and an increase in academic motivation were revealed in first-year college students with disabilities.

Conclusion. *The data obtained expand the understanding of the specifics of academic adaptation of first-year students with disabilities in a vocational educational institution; the developed program for optimizing academic adaptation can be used in the practice of their psychological support in the educational process.*

Keywords: *academic adaptation, professional education, disabilities, academic adaptation of first-year students, adaptation of students with disabilities*

For citation: Grinina E.S., Kuzmina N.A. Psychological Support for Academic Adaptation of First-Year Students with Disabilities in a Vocational Educational Institution // Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2025; 19 (2). Pp. 247-262. (In Russ.). DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-2-247-262

Введение

Современное общество требует от своих членов социальной и психологической мобильности, что невозможно без эффективной адаптации к изменяющимся условиям жизни. Одним из значимых аспектов проблемы адаптации является академическая адаптация, представляющая собой процесс и результат согласования субъекта образования с образовательной средой. От эффективности академической адаптации зависит успешность обучения, интеграции индивида в образовательный социум, развитие личности и т. д. Академическая адаптация студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) может быть затруднена в связи с наличием у них как типологических, так и индивидуальных особенностей развития.

Сегодня растёт интерес к проблеме академической адаптации студентов-первокурсников с ОВЗ, однако исследование этого процесса в системе среднего профессионального образования остаётся недостаточным. Не существует единой системы психологической профилактики и коррекции трудностей адаптации. Это обуславливает актуальность исследования данной проблемы.

В настоящее время понятие «академическая адаптация» достаточно активно используется в научной и практической деятельности. Однако исследование этого феномена имеет сравнительно недолгую историю. Тем не менее ранее различные аспекты академической адаптации изучались в контексте таких проблем, как готовность к школе, школьная дезадаптация и т. д. [1–3].

Академическая адаптация представляет собой комплексное понятие, охватывающее мотивацию обучающихся к учебной деятельности, их отношение к учебному процессу и уровень удовлетворённости учебной программой [4].

Современные исследователи по-разному трактуют академическую адаптацию. Т. В. Дорожевец определяет её как степень усвоения характеристик учебного процесса и норм школьной жизни [5]. Успешная адаптация предполагает формирование стабильных отношений обучающегося со всеми элементами этой системы [6]. По мнению Р. М. Шамионова с соавторами, академическая адаптация представляет собой важнейшее психологическое образование, характеризующее состояние динамического равновесия субъекта образования с образовательной средой, включающей в себя пространственные, социальные, когнитивные и физические объекты [7].

Академическая адаптация детерминирована целым рядом факторов. К ним относятся психологические и социальные аспекты, организационные условия обучения, личностные особенности, интеллектуальные способности и социально-психологические факторы [8–11].

Особое значение академическая адаптация приобретает в контексте профессиональной подготовки. Она влияет на успеваемость студентов, формирование профессиональных компетенций, позитивной интеграции обучающегося сначала в образовательное, а затем – и в профессиональное пространство, субъективное благополучие личности [12; 13]. Первокурсники сталкиваются с проблемами адаптации к академической среде, включая страх неудачи, различия в стилях преподавания, возросшую конкуренцию и большой объём письменных работ [14]. Успешная адаптация первокурсников зависит от особенностей их нервной системы и личностных характеристик. Основные факторы, влияющие на адаптацию, включают в себя уровень самооценки, тип эмоциональности, степень тревожности, особенности саморегуляции и направленность личности [15].

В ходе анализа характеристик академической адаптации студентов с ОВЗ и студентов без таких ограничений были выявлены как общие, так и специфические особенности в структуре их академической адаптации [16; 17]. Доказано, что академическая адаптация студентов с ОВЗ в значительной степени определяется наличием у них развитых личностных и когнитивных ресурсов.

При этом такие особенности, как низкий уровень когнитивных функций, трудности саморегуляции, ограничение социального опыта, эмоциональная лабильность, неустойчивость профессиональной самоидентификации, могут оказывать значительное влияние на успешность академической адаптации.

Так, для обучающихся с ОВЗ разных нозологий демонстрируют ряд общих психолого-педагогических особенностей, таких как затруднения в восприятии, недостаточное формирование пространственных представлений, неустойчивость и рассеянность внимания, отсутствие мотивации к познавательной активности, низкий темп выполнения заданий, постоянная потребность в поддержке взрослого [18]. В связи с этим такие студенты нуждаются в наиболее пристальном внимании к процессу академической адаптации и организации его целенаправленного психологического сопровождения. Примечательно, что на фоне актуализации интереса исследователей к проблеме академической адаптации студентов вузов вопросы академической адаптации студентов-первокурсников с ОВЗ в системе среднего профессионального образования в настоящее время в современной научной литературе практически не освещены.

Материалы и методы

Цель экспериментального исследования: изучить особенности академической адаптации обучающихся с ОВЗ первого курса в условиях среднего профессионального образования (колледжа), разработать и апробировать программу её психологического сопровождения.

Предполагалось, что в процессе академической адаптации обучающихся первого курса с ОВЗ в условиях среднего профессионального образования могут возникать следующие трудности: высокая тревожность, слабая учебная мотивация, низкая включённость в образовательный процесс. Разработка и апробация программы психологического сопровождения академической адаптации первокурсников с ОВЗ будет способствовать её оптимизации.

Экспериментальное исследование академической адаптации первокурсников с ОВЗ проводилось на базе Государственного автономного профессионального образователь-

ного учреждения Саратовской области «Саратовский колледж водного транспорта, строительства и сервиса». В исследовании принимали участие обучающиеся первого курса в возрасте 15–18 лет – 89 человек, из них первокурсники с ОВЗ (лёгкая умственная отсталость) – 44 человека (11 девушек и 33 юноши), и первокурсники без ОВЗ (с сохранным интеллектом) – 45 человек (20 девушек и 25 юношей).

Обучающиеся с лёгкой умственной отсталостью получают образование по следующим профессиям: маляр строительный (адаптированная программа), оператор швейного производства (адаптированная программа), столяр строительный (адаптированная программа), штукатур (адаптированная программа), – что соответствует образовательным возможностям лиц данной категории.

Экспериментальное исследование проходило в несколько этапов.

1 этап – сравнительное изучение особенностей академической адаптации первокурсников с ОВЗ и первокурсников без ОВЗ в профессиональном образовательном учреждении. В рамках данного исследования акцент сделан на эмоциональном и личностном компонентах академической адаптации, поскольку именно они оказывают наиболее выраженное влияние на её эффективность.

2 этап – разработка и апробация программы оптимизации академической адаптации первокурсников с ОВЗ в среднем профессиональном образовательном учреждении.

3 этап – анализ динамики академической адаптации первокурсников с ОВЗ в процессе реализованного психологического сопровождения.

Успешность академической адаптации первокурсников оценивалась на основе комплексного анализа, охватывающего особенности эмоционального состояния, степень выраженности тревожности, как личностной, так и ситуационной, преобладающие мотивы учебной деятельности, общую оценку социально-психологической адаптивности.

Результаты исследования

Психологическая диагностика первокурсников, в том числе с ОВЗ, осуществлялась в соответствии со следующими принципами: сравнительный, динамический, комплексного подхода, системного подхода, количественно-качественного анализа данных.

Пилотажное исследование показало доступность использованных в исследовании методик для лиц с лёгкой умственной отсталостью. Диагностика первокурсников с ОВЗ осуществлялась в индивидуальном порядке. В случае затруднений в понимании инструкции и ряда вопросов диагностических методик оказывалась помощь.

На констатирующем этапе была проведена сравнительная диагностика академической адаптации первокурсников с ОВЗ и первокурсников без ОВЗ. Для оценки эмоционального состояния применена методика «Самооценка эмоциональных состояний» (А. Уэссман, Д. Рикс) [19]. Получены следующие результаты: число первокурсников с ОВЗ с высоким и средним уровнем эмоционального состояния ниже (41 % и 50 %), чем у первокурсников без ОВЗ (44 % и 56 %). При этом в группах обучающихся с ОВЗ обнаружены лица с низким эмоциональным фоном (9 %), в то время как у первокурсников без ОВЗ такой результат не выявлен (таблица 1).

Таблица 1

Результаты применения методики «Самооценка эмоциональных состояний» (А. Уэссман и Д. Рикс)

Уровень самооценки эмоционального состояния	Первокурсники с ОВЗ, чел. (%)	Первокурсники без ОВЗ, чел. (%)
Высокий	18 (41 %)	20 (44 %)
Средний	22 (50 %)	25 (56 %)
Низкий	4 (9 %)	0 (0 %)

Исследование с помощью методики «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» (Ч. Д. Спилберг, адаптация Ю. Л. Ханина) [20] показывает следующее: у студентов с ОВЗ преобладают низкий (45 %) и умеренный (41 %) уровни реактивной тревожности (РТ). Высокая РТ выявлена лишь у 14 % студентов с ОВЗ. У студентов без ОВЗ наблюдаются: умеренный (62 %), высокий (22 %) и низкий (16 %) уровни реактивной тревожности. Что касается уровня личностной тревожности (ЛТ), то у студентов с ОВЗ умеренная выраженность ЛТ – у 45 %, низкая – у 32 % респондентов, а высокая – у 23 % студентов с ОВЗ. В группе лиц без ОВЗ количество студентов с высокой и умеренной ЛТ – по 31 %, с низкой – 38 %. Общий уровень ЛТ в этой группе несколько выше, чем у студентов с ОВЗ (таблица 2).

Таблица 2

Результаты применения методики «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» (Ч. Д. Спилберг, адаптация Ю. Л. Ханина)

Шкала	Уровень тревожности	Первокурсники с ОВЗ, чел. (%)	Первокурсники без ОВЗ, чел. (%)
Шкала реактивной тревожности	Высокий	6 (14 %)	10 (22 %)
	Умеренный	18 (41 %)	28 (62 %)
	Низкий	20 (45 %)	7 (16 %)
Шкала личностной тревожности	Высокий	10 (23 %)	14 (31 %)
	Умеренный	20 (45 %)	14 (31 %)
	Низкий	14 (32 %)	17 (38 %)

Можно предположить, что более низкий уровень реактивной тревожности у первокурсников с ОВЗ по сравнению с первокурсниками без ОВЗ обусловлен низкой значимостью обучения в колледже, в результате чего оно не выступает в качестве объекта для волнений и переживаний.

Мотивационный компонент академической адаптации изучался с применением методики «Лесенка побуждений» (А. И. Божович, И. К. Маркова) [19]. Выявлено следующее: у обучающихся с ОВЗ на 1 месте – социальный мотив (55 %), на 2 месте – гармоничное сочетание мотивов (34 %), 3 место занимает познавательный мотив (11 %). У первокурсников без ОВЗ наиболее выражен познавательный мотив (47 %), далее –

гармоничное сочетание побуждений (40 %). Социальный мотив на последнем месте (13 %) (таблица 3).

Таблица 3

Результаты применения методики «Лесенка побуждений» (А. И. Божович, И. К. Маркова)

Мотив	Первокурсники с ОВЗ, чел.(%)	Первокурсники без ОВЗ, чел.(%)
Познавательный мотив	5 (11 %)	18 (40 %)
Социальный мотив	24 (55 %)	6 (13 %)
Гармоничное сочетание мотивов	15 (34 %)	21 (47 %)

Результаты исследования, проведённого с использованием методики «Самооценка психологической адаптивности» [21], показали, что в целом у первокурсников без ОВЗ наблюдается более высокий уровень адаптивности по сравнению со студентами с ОВЗ. У первокурсников с ОВЗ высокий уровень выявлен у 6 %; выше среднего – у 14 %; средний уровень – у 31 %; ниже среднего – 40 %; низкий (группа риска) – 9 %. У первокурсников без ОВЗ высокий уровень – 19 %; выше среднего – 24 %; средний уровень – 41 %; ниже среднего – 16 % (таблица 4).

Таблица 4

Результаты применения методики «Самооценка психологической адаптивности»

Уровень социально-психологической адаптивности	Первокурсники с ОВЗ, чел. (%)	Первокурсники без ОВЗ, чел. (%)
Высокий уровень	2 (6%)	8 (19%)
Выше среднего	7 (14%)	12 (24%)
Средний уровень	13 (31%)	18 (41%)
Ниже среднего	18 (40%)	7 (16%)
Низкий (группа риска)	4 (9%)	0 (0%)

Анализ данных, полученных с помощью анкеты «Уровень адаптации студента к колледжу» [20], показал неблагополучие академической адаптации в группах обучающихся с ОВЗ по сравнению с первокурсниками без ОВЗ. Количество лиц со средним и низким уровнем адаптации оказалось в обеих исследуемых группах примерно равным (48 % и 34 % – у обучающихся с ОВЗ и 51 % и 31 % – у обучающихся без ОВЗ соответственно). Число же лиц с высоким уровнем адаптации у первокурсников без ОВЗ в 2 раза выше, чем у студентов-первокурсников с ОВЗ. Также обнаружен значительный перевес обучающихся с дезадаптацией среди первокурсников с ОВЗ (11 %), тогда как с таким уровнем в группе обучающихся без ОВЗ их только 5 %.

В ходе индивидуальных бесед было выявлено абсолютное большинство студентов с ОВЗ, которые выказывали отсутствие интереса к учебному процессу, к будущей профессии и любым коллективным мероприятиям. В то же время большая часть студен-

тов-первокурсников без ОВЗ демонстрировала свой интерес к этим вопросам.

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента у обучающихся с ОВЗ были выявлены такие риски академической дезадаптации, как недостаточность учебной мотивации, снижение эмоционального фона, низкий уровень социально-психологической адаптированности и т. д. Это указывает на необходимость целенаправленного психологического сопровождения академической адаптации первокурсников с ОВЗ.

С целью планирования формирующего эксперимента студенты с ОВЗ были разделены на экспериментальную и контрольную группы. Применение критерия Манна-Уитни по результатам констатирующего эксперимента в экспериментальной и контрольной группах обучающихся с ОВЗ по всем методикам не выявило статистически значимых различий. Полученные данные свидетельствуют об однородности данных групп по показателям академической адаптации перед началом коррекционно-развивающего воздействия.

С целью оптимизации академической адаптации первокурсников с ОВЗ была разработана и реализована коррекционно-развивающая программа, направленная на решение следующих задач:

- содействие установлению позитивных межличностных отношений между студентами-первокурсниками с ОВЗ, что позволит каждому из них успешно интегрироваться в общество;

- развитие коммуникативных навыков и умения строить социальные взаимодействия у студентов-первокурсников с ОВЗ, а также формирование у них адекватного поведения в социальной среде;

- повышение учебной мотивации у обучающихся с ОВЗ;

- развитие эмоционального самоконтроля и саморегуляции.

На формирующем этапе эксперимента в экспериментальной группе проводилась работа по оптимизации академической адаптации, в то время как в контрольной группе такие мероприятия не осуществлялись.

Ожидаемый результат данной программы: развитие у первокурсников с ОВЗ психологических характеристик, необходимых для успешной академической адаптации.

Программа осуществляется поэтапно, охватывая всех субъектов образовательного процесса. Её структура предусматривает следующие аспекты:

- психолого-просветительская работа с преподавательским составом и кураторами: проведение лекций, посвящённых психологическим особенностям юношеского возраста (в частности специфическим особенностям обучающихся с ОВЗ), и адаптации первокурсников с ОВЗ в профессиональном образовательном учреждении;

- психолого-просветительская работа с родителями: организация родительских собраний, на которых предоставляются информация о психологических особенностях юношеского возраста и рекомендации по адаптации первокурсников в профессиональном образовательном учреждении;

- коррекционно-развивающие занятия с первокурсниками с ОВЗ (экспериментальная группа), которые включают в себя 12 занятий. Длительность каждого занятия: 1–1,5 часа, кратность – 2 раза в неделю, во второй половине дня. Занятия реализовывались в соответствии с такими аспектами оптимизации академической адаптации, как понимание и управление тревожностью, повышение учебной мотивации, эффективная коммуникация, преодоление страха неудачи, ресурсы самопомощи, эмоциональная грамотность и т. д.

Реализация программы была несколько затруднена рядом факторов: недостаточной

заинтересованностью, недисциплинированностью, пассивностью, негативизмом студентов с ОВЗ. Часть студентов продолжала придерживаться пассивной позиции, ограничиваясь ролью наблюдателя. Отметим, что по ходу проведения коррекционно-развивающих занятий большая часть трудностей была преодолена. В результате реализации программы наблюдается рост числа общих интересов у студентов с ОВЗ экспериментальной группы. Это привело к снижению уровня напряжённости в группе. В этой же группе обучающиеся стали проявлять большую активность в общественной жизни колледжа. Кроме того, здесь было зафиксировано уменьшение количества пропусков занятий без уважительной причины.

Не останавливаясь подробно на результатах исследования, укажем основные тенденции динамики эмоционального состояния, тревожности, учебной мотивации, социально-психологической адаптированности, уровня адаптации первокурсников с ОВЗ к колледжу, выявленные на этапе контрольного эксперимента.

По результатам применения методики «Самооценка эмоциональных состояний» (А. Уэссман и Д. Рикс) было зафиксировано увеличение числа студентов с высоким уровнем эмоциональных состояний в обеих группах, при этом в экспериментальной группе этот показатель составил 73 %, а в контрольной – 54,5 %. В контрольной группе также наблюдается рост числа обучающихся со средним уровнем эмоциональных состояний (до 45,5 %), в то время как в экспериментальной группе этот уровень достиг 27 % (таблица 5).

Таблица 5

Результаты применения методики «Самооценка эмоциональных состояний» (А. Уэссман и Д. Рикс): контрольный этап эксперимента

Уровень самооценки эмоционального состояния	Экспериментальная группа, чел (%)	Контрольная группа, чел (%)
Высокий	16 (73 %)	12 (54,5 %)
Средний	6 (27 %)	10 (45,5 %)
Низкий	0 (0 %)	0 (%)

Статистические данные по Т-критерию Вилкоксона показали $T_{\text{эмп}} = 1$; $T_{\text{кр}}$ при $n = 22$ составил 55 при $p \leq 0,01$ и 75 при $p \leq 0,05$. Полученное значение $T_{\text{эмп}}$ находится в зоне значимости, что свидетельствует о положительной динамике академической адаптации у студентов экспериментальной группы.

Применение методики «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» дало следующие результаты: в экспериментальной группе доля студентов с высоким уровнем реактивной тревожности (РТ) снизилась с 18 % до 0 %, со средним уровнем – с 41 % до 36 %, а с низким – возросла с 41 % до 64 %. В контрольной группе количество студентов с высоким уровнем РТ уменьшилось с 9 % до 0 %, средний уровень увеличился с 41 % до 45 %, а низкий вырос с 50 % до 55 %. По личностной тревожности (ЛТ) в экспериментальной группе высокие показатели снизились с 18 % до 14 %, средние увеличились с 50 % до 54 %, а низкие остались на уровне 32 %. В контрольной группе высокие показатели снизились с 27 % до 18 % (таблица 6).

Таблица 6

Результат применения методики «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» (Ч. Д. Спилберг, адаптация Ю. Л. Ханина): контрольный этап эксперимента

Шкала	Уровень тревожности	Экспериментальная группа, чел (%)	Контрольная группа, чел (%)
Шкала реактивной тревожности	Высокий	0 (0 %)	0 (0 %)
	Умеренный	8 (36 %)	10 (45 %)
	Низкий	14 (64 %)	12 (55 %)
Шкала личностной тревожности	Высокий	3 (14 %)	4 (18 %)
	Умеренный	12 (54 %)	10 (45 %)
	Низкий	7 (32 %)	8 (37 %)

Статистическая обработка результатов с применением Т-критерия Вилкоксона подтверждает статистическую значимость различий уровня реактивной тревожности в экспериментальной и контрольной группах (показатель критерия = 8) и отсутствие таковых по личностной тревожности (показатель критерия = 16,5).

Методика «Лесенка побуждений» (А. И. Божович, И. К. Маркова) продемонстрировала увеличение гармоничного сочетания мотивов у первокурсников. В экспериментальной группе этот показатель повысился с 32 % до 45,5 %, в контрольной – с 36,5 % до 41 %. Однако доля познавательного мотива осталась на уровне 13,5 % в обеих группах. Гармонизация мотивов может свидетельствовать о росте интереса к обучению и успешной академической адаптации студентов.

Результаты применения методики «Самооценка психологической адаптивности» показали увеличение числа респондентов со средним уровнем в экспериментальной группе – с 32 % до 50 %, в то время как в контрольной группе этот показатель увеличился незначительно – с 27 % до 36,5 %. Также отмечено значительное снижение числа обучающихся с уровнем «ниже среднего» в экспериментальной группе (с 45,5 % до 27,5 %) и отсутствие изменений в контрольной группе (36,5 %) (рис. 1).

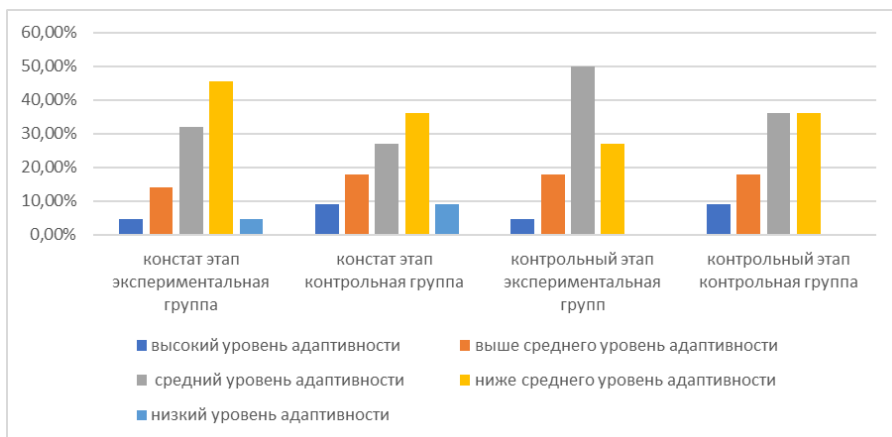


Рис.1. Динамика социально-психологической адаптированности первокурсников с ОВЗ

Значение $T_{\text{эмп}} = 1$ попадает в зону неопределённости, что позволяет отметить наличие положительной динамики академической адаптации студентов с ОВЗ в экспериментальной группе.

По итогам применения анкеты «Уровень адаптации студента к колледжу» наблюдается рост числа студентов с высокой адаптацией в обеих группах, причём в экспериментальной группе этот показатель увеличился с 4,5 % до 36,5 %, а в контрольной – с 9 % до 23 %. В обеих группах исчезли случаи выраженной дезадаптации, количество респондентов с низким уровнем адаптации осталось одинаковым (27 %), а число студентов со средним значением преобладало в контрольной группе (50 %) по сравнению с экспериментальной (36,5 %). Значение $T_{\text{эмп}} = 0$ попадает в зону значимости, что указывает на более успешную академическую адаптацию в экспериментальной группе.

Заключение

Проведённое исследование выявило специфические особенности академической адаптации первокурсников среднего профессионального учебного заведения с ОВЗ, проявляющиеся на уровне мотивационной, эмоциональной и личностной сфер. Полученные данные свидетельствуют о сложностях в процессе их академической адаптации и подчёркивают необходимость разработки и внедрения программы, её оптимизации.

В процессе реализации программы оптимизации академической адаптации возникли определённые трудности: недостаточная заинтересованность, недисциплинированность, пассивность, негативизм со стороны студентов с ОВЗ. Несмотря на выявленные трудности, следует отметить положительную динамику академической адаптации таких обучающихся, наличие статистически значимых изменений по исследуемым критериям. Таким образом, апробация программы оптимизации академической адаптации первокурсников в учебном процессе в целом прошла успешно. Однако для достижения более выраженных результатов требуется более продолжительный период реализации программы.

Результаты исследования могут быть использованы в практике психологического сопровождения обучающихся с ОВЗ в профессиональном образовании.

Заявленный вклад авторов

Гридина Е. С.: *развитие методологии, участие в разработке программы исследования, анализ и обобщение результатов исследования, написание исходного текста, итоговые выводы.*

Кузьмина Н. А.: *участие в разработке программы исследования и её реализации, анализ и обобщение результатов исследования, написание исходного текста; итоговые выводы.*

The declared contribution of the authors

Grina E.S.: *development of methodology, participation in development of the research program, analysis and generalization of research results, writing of the original text, final conclusions.*

Kuzmina N.A.: *participation in development of the research program and its implementation, analysis and generalization of research results, writing of the original text; final conclusions.*

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.
All authors have read and approved the final manuscript.*

Список литературы

1. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе: диагностико-развивающая программа // Психологическая наука и образование. 1998. Т. 3, № 2. С. 25–32. TJZGWY
2. Каган В. Е. Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 89–95. VMXYYP
3. Безрукавный О. С. Проблемы психолого-педагогической адаптации обучающихся при переходе в основную школу [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10, № 3. С. 1–11. URL: https://psyjournals.ru/files/96032/psyedu_2018_n3_Bezrukavny.pdf (дата обращения 19.01.2025). DOI:10.17759/psyedu.2018100301
4. Авдеева Н. Н. и др. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко ; 4-е изд. М. : АСТ ; Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2009. 811 с.
5. Дорожевец Т. В. Диагностика школьной дезадаптации. Витебск : Изд-во ВГУ, 1995. 32 с.
6. Граур М. В. Исследования академической адаптации как сложной открытой системы // Педагогика и психология образования. 2017. № 2. С. 34–40. ZBHIYJ
7. Шамионов Р. М., Григорьева М. В., Гринина Е. С., Созонник А. В. Академическая адаптация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : монография. М. : Перо, 2023. 160 с. TYMEGS
8. Акимова С. В., Кожевникова О. В. Факторы успешности академической адаптации на начальном этапе обучения в университете [Электронный ресурс] // Universum: психология и образование. 2015. № 8 (18). URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/2516> (дата обращения: 20.11.2024).
9. Baker R.W., Siryk B. Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ): Manual. Los Angeles: WesternPsychologicalServices, 1989. 68 p.
10. Кочергина Е. В., Прахов И. А. Взаимосвязь между отношением к риску, успеваемостью студентов и вероятностью отчисления из вуза [Электронный ресурс] // Вопросы образования. 2016. № 4. С. 206–228. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-4-206-228. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-mezhdu-otnosheniem-k-risku-uspevaemostyu-studentov-i-veroyatnostyu-otchisleniya-iz-vuza>(дата обращения: 20.11.2024).
11. Доржиева А. А. Контент-анализ феномена адаптации // Педагогический ИМИДЖ. 2020. Т. 14, № 3 (48). С. 346–356. PFOJRU
12. Шамионов Р. М., Григорьева М. В., Гринина Е. С., Созонник А. В. Академическая адаптация студентов: разработка и валидизация новой методики // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27, № 2. С. 53–68. DOI: 10.17759/pse.2022270205
13. Пуляева В. Н., Неврюев А. Н. Взаимосвязь базовых психологических потребностей, академической мотивации и отчуждения от учебы обучающихся в системе высшего образования // Психологическая наука и образование. 2020. № 25 (2). С. 19–32. DOI:10.17759/pse.2020250202
14. Говорушенко А. В. Академическая адаптация студентов-первокурсников к обучению в вузе [Электронный ресурс] // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 6. С. 16–21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskaya-adaptatsiya-studentov-pervokursnikov-k-obucheniyyu-v-vuze> (дата обращения: 14.05.2024).
15. Ермаченко Н. А., Зайцева О. В., Середа В. А. Исследование особенностей

адаптации первокурсников к условиям обучения в педагогическом вузе [Электронный ресурс] // Педагогическое образование в России. 2017. № 2. С. 39–45. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-osobennostey-adaptatsii-pervokursnikov-k-usloviyam-obucheniya-v-pedagogicheskom-vuze> (дата обращения: 20.09.2024).

16. Кантор В. З., Проект Ю. Л. Инклюзивное высшее образование: социально-психологическое благополучие студентов // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 2. С. 51–73. DOI:10.17853/1994-5639-2019-2-51-73

17. Шамянов Р. М., Григорьева М. В., Созонник А. В., Гринина Е. С., Протасов П. А., Силутина Н. Г. Характеристики академической адаптации и когнитивных функций студентов с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования. 2020. № 5(47). С. 258–272. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristiki-akademicheskoy-adaptatsii-i-kognitivnyh-funktsiy-studentov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения 12.05.2024). DOI: 10.32744/pse.2020.5.18

18. Кириллова М. К., Чиркова Э. Б., Гинжол И. Ю. и др. Психолого-педагогическое сопровождение образования детей с ограниченными возможностями здоровья : монография. Ижевск : Удмуртский гос. ун-т, 2022. 250 с. XDTBYH

19. Базаркина И. Н., Сенкевич Л. В., Донцов Д. А. Психодиагностика. Практикум по психодиагностике. М. : Человек, 2014. 224 с.

20. Божович Л. И. Лесенка побуждений [Электронный ресурс] : сайт. Тестотека. URL: <https://testoteka.narod.ru/ms/1/17.html> (дата обращения: 10.09.2024).

21. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара : БАХРАХ-М, 2022. 668 с.

References

1. Gutkina N.I. Psikhologicheskaya gotovnost k shkole: diagnostiko-razvivayushchaya programma [Psychological readiness for school: diagnostic and developmental program]. *Psychological Science and Education*. 1998, no. 3 (2), pp. 25-32 (in Russian)

2. Kagan V.E. Psikhogennnye formy shkolnoy dezadaptatsii [Psychogenic forms of school maladjustment]. *Questions of Psychology*. 1984, no. 4, pp. 89–95 (in Russian)

3. Bezrukavnyy O.S. Problemy psikhologo-pedagogicheskoy adaptatsii obuchayushchikhsya pri perekhode v osnovnuyu shkolu [Problems of psychological and pedagogical adaptation of students during the transition to basic school]. *Psychological and Pedagogical Research*. 2018, no. 10 (3), pp. 1–11. Available at: https://psyjournals.ru/files/96032/psyedu_2018_n3_Bezrukavny.pdf (Accessed 19 December 2025). DOI:10.17759/psyedu.2018100301 (in Russian)

4. Avdeeva N.N. et al. *Bolshoy psikhologicheskii slovar*, 4-e izd. [Large psychological dictionary, 4th ed.]. Pod red. B.G. Mesheryakova, V.P. Zinchenko [Ed. by B.G. Mesheryakova, V.P. Zinchenko]. Moscow, ASR, St. Petersburg, Praym-Evroznak, 2009. 811 p.

5. Dorozhevets T.V. *Diagnostika shkolnoy dezadaptatsii* [Diagnosis of school maladjustment]. Vitebsk, VGU Publ., 1995. 32 p.

6. Graur M.V. Issledovaniya akademicheskoy adaptatsii kak slozhnoy otkrytoy sistemy [Research of academic adaptation as a complex open system]. *Pedagogy and Psychology of education*. 2017, no.2, pp. 34-40 (in Russian)

7. Shamionov R.M., Grigorieva M.V., Grinina E.S., Sozonnik A.V. *Akademicheskaya adaptatsiya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdoroviya: monografiya* [Academic adaptation of students with disabilities: monograph]. Moscow, Pero, 2023.

160 p. (in Russian).

8. Akimova S.V., Kozhevnikova O.V. Faktory uspehnosti akademicheskoy adaptatsii na nachalnom etape obucheniya v universitete [Factors of successful academic adaptation at the initial stage of study at the university]. *Universum: psychology and education*. 2015, no. 8(18). Available at: <http://universum.com/ru/psy/archive/item/2516> (Accessed 20 November 2024) (in Russian)

9. Baker R.W., Siryk B. *Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ): Manual*. Los Angeles, Western Psychological Services, 1989. 68p.

10. Kochergina E.V., Prakhov I.A. Vzaimosvyaz mezhdu otnosheniyami k risku, uspevaemostyu studentov i veroyatnostyu otchisleniya iz vuza [The correlation between risk attitude, student academic performance and the likelihood of expulsion from university]. *Educational Studies*. 2016, no. 4, pp. 206–228. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-4-206-228. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-mezhdu-otnosheniyami-k-risku-uspevaemostyu-studentov-i-veroyatnostyu-otchisleniya-iz-vuza> (Accessed 20 November 2024) (in Russian)

11. Dorzheeva A.A. Kontent-analiz fenomena adaptatsii [Content analysis of the adaptation phenomenon]. *Pedagogical image*. 2020, vol. 14, no. 3(14), pp. 346–356 (in Russian).

12. Shamionov R.M., Grigorieva M.V., Grinina E.S., Sozonnik A.V. Akademicheskaya adaptatsiya studentov: razrabotka i validizatsiya novoy metodiki [Academic adaptation of students: development and validation of a new methodology]. *Psychological Science and Education*. 2022, vol. 27, no. 2, pp. 58–68. DOI: 10.17759/pse.2022270205 (in Russian)

13. Pulyaeva V.N., Nevryuev A.N. Vzaimosvyaz bazovykh psikhologicheskikh potrebnostey, akademicheskoy motivatsii i otchuzhdeniya ot ucheby obuchayushchikhsya v sisteme vysshego obrazovaniya [The correlation between basic psychological needs, academic motivation and alienation from learning of students in the higher education system]. *Psychological Science and Education*. 2020, no. 25(2), pp. 19–32. DOI: 10.17759/pse.2020250202 (in Russian)

14. Govorushenko A.V. Akademicheskaya adaptatsiya studentov-pervokursnikov k obucheniyu v vuze [Academic adaptation of first-year students to studying at a university]. *Humanities Studies. Pedagogy and Psychology*. 2021, no. 6, pp. 16–21. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskaya-adaptatsiya-studentov-pervokursnikov-k-obucheniyu-v-vuze> (Accessed 14 May 2024) (in Russian)

15. Ermachenko N.A., Zaytseva O.V., Sereda V.A. Issledovanie osobennostey adaptatsii pervokursnikov k usloviyam obucheniya v pedagogicheskom vuze [A study of the characteristics of first-year students' adaptation to the conditions of study at a pedagogical university]. *Pedagogical Education in Russia*. 2017, no. 2, pp. 39–45. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-osobennostey-adaptatsii-pervokursnikov-k-usloviyam-obucheniya-v-pedagogicheskom-vuze> (Accessed 20 September 2024) (in Russian)

16. Kantor V.Z., Proekt Yu.L. Inklyuzivnoe vysshee obrazovanie: sotsialno-psikhologicheskoe blagopoluchie studentov [Inclusive Higher Education: Social and Psychological Well-Being of Students]. *Education and Science*. 2019, vol. 21, no. 1, pp. 51–73. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-2-51-73 (in Russian).

17. Shamionov R.M., Grigorieva M.V., Sazonnik A.V., Grinina E.S., Protasov P.A., Silyutina N.G. Kharakteristiki akademicheskoy adaptatsii i kognitivnykh funktsiy studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdoroviya [Characteristics of academic adaptation and cognitive functions of students with disabilities]. *Perspectives of Science and Education*. 2020, no. 5(47), pp. 258–272. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kharakteristiki-akademicheskoy-adaptatsii-i-kognitivnykh-funktsiy-studentov-s-ogranichennymi-vozmozhnos>

tyami-zdorovya (Accessed 12 May 2024). DOI: 10.32744/pse.2020.5.18 (in Russian)

18. Kirillova M.K., Chirkova E.B., Ginzul I.Yu., et al. *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovaniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdoroviya: monografiya* [Psychological and pedagogical support for the education of children with disabilities: monograph]. Izhevsk, Udmurtskiy gos. un-t, 2022. 250 p.

19. Bazarkina I.N., Senkevich L.V., Dontsov D.A. *Psikhodiagnostika. Praktikum po psikhodiagnostike* [Psychodiagnosics. Workshop on psychodiagnosics]. Moscow, Chelovek, 2014. 224 p.

20. Bozhovich L.I. Lesenka pobuzhdeniy [Ladder of motivations]. *Testoteka*. Available at: <https://testoteka.narod.ru/ms/1/17.html> (Accessed 10 September 2024)

21. Raygorodskiy D.Ya. *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy* [Practical psychodiagnosics. Methods and tests]. Samara, BAKHRAKH-M Publ., 2022. 668 p.

Елена Сергеевна Гринина

кандидат психологических наук,
доцент, доцент кафедры
реабилитационных технологий

AuthorID: 683090

Саратовский национальный
исследовательский государственный
университет имени
Н. Г. Чернышевского

Россия, 410012, г. Саратов,
ул. Астраханская, 83

тел.: +7 (8452) 228586

Elena S. Grinina

Candidate of Sciences (Psychology),
Associate Professor, Associate Professor of
the Department of Rehabilitation
Technologies

AuthorID: 683090

N.G. Chernyshevsky Saratov National
Research State University

83 Astrakhanskaya St, Saratov, 410012,
Russia

Tel: +7 (8452) 228586

Нина Анатольевна Кузьмина

Nina A. Kuzmina

педагог-психолог

Educational Psychologist

*Саратовский колледж водного
транспорта, строительства и сервиса*

*Saratov College of Water Transport,
Construction and Service*

*Россия, 410001, г. Саратов,
ул. Ново-Астраханское шоссе, 79*

*79 Novo-Astrakhanskoe Sh, Saratov,
410001, Russia*

тел.: +7 (8452) 958341

Tel: +7 (8452) 958341

***Статья поступила в редакцию 04.03.2025, одобрена после рецензирования
07.06.2025, принята к публикации 10.06.2025.***

***The article was submitted to the editorial office on 04.03.2025, approved after review
on 07.06.2025, and accepted for publication on 10.06.2025.***

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.

ЗАМЕТКИ

Журнал открыт для дискуссионных материалов, поэтому его содержание может не отражать точку зрения редакционной коллегии. Авторы несут ответственность за подбор и достоверность приведённых фактов, цитат, статистических данных, имён собственных и иных сведений, а также за использование данных, не предназначенных для открытой печати.

Научно-практический журнал
«ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИМИДЖ»

Выпускающий редактор: Ж. Г. Кустова
Редакторская группа: И. В. Улискина, В. В. Попова
Технический редактор: В. В. Воробьёв
Дизайн и вёрстка: Е. В. Говорина, Д. И. Бакшаева

ISSN 2409-5052



9 772409 505004

Дата выхода в свет: 30.06.2025
Отпечатано: Типография Государственного автономного
учреждения дополнительного профессионального образования
Иркутской области
«Институт развития образования Иркутской области»
Адрес типографии: 664007, г. Иркутск, ул. Красноказачья, д. 10-А
Тел.: +7(3952)500904
E-mail: info@iro38.ru.

Свободная цена.



Печать офсетная. Бумага офсетная. Формат 70 x 108/16.
Усл. печ. л. 10,25. (124 стр.)
Тираж 500 экз. Заказ № 25-185.

Founder and Publisher:

State Autonomous Institution for Supplementary Professional Education of Irkutsk Region
«The Institute of Education Development of Irkutsk Region»

Editor-in-Chief: I. V. Sosnovskaya, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Irkutsk)

Deputy Editors-in-Chief: N. V. Ponomareva, Cand. Sci. (Philolog.) (Irkutsk),

A. V. Glazkov, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Irkutsk)

Assistant Editor: E. K. Balkova (Irkutsk)

EDITORIAL BOARD

S. A. Alekseev, Dr. Sci. (Pedagog.) Prof. (St. Petersburg), E. A. Alisov, Dr. Sci. (Pedagog.) Prof. (Moscow), A. M. Antipova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), I. A. Antonenko, Dr. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Moscow), R. A. Afanasyeva, Cand. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Irkutsk), M. A. Akhmetov, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Ulyanovsk), Ts. Batmunkh, G. Ts. Badueva, Cand. Sci. (Philolog.), Assoc. Prof. (Ulan-Ude), T. I. Baklanova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), E. V. Balakireva, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (St. Petersburg), I. V. Balitskaya, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Yuzhno-Sakhalinsk), Ts. Batmunkh Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Ulaanbaatar, Mongolia), T. N. Boyak, Dr. Sci. (Sociol.), Assoc. Prof. (Ulan-Ude), E. I. Brazhnik, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (St. Petersburg), M. G. Bulgakova, Cand. Sci. (Hist.) (Irkutsk), A. Weigl, Cand. Sci. (Philolog.), Doctor of Philosophy (Philos.) (Kiel, Germany), N. M. Valyushina, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), Wang Zonghu, Dr. Sci. (Philolog.), Prof. (Beijing, China), N. I. Vinogradova, Dr. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Chita), T. N. Volkovskaya, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Moscow), E. V. Vorob'yova, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Irkutsk), Z. M. Gadzhimuradova Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Makhachkala), A. F. Galimullina, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Kazan), E. O. Galitskikh, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Kirov), T. V. Glazkova, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), I. A. Greshilova, Cand. Sci. (Philos.), Assoc. Prof. (Chita), A. D. Deikina, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), Yu. V. Eremin, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (St. Petersburg), B. Zhamrandorzh, Dr. Sci. (Philos.), Prof. (Ulaanbaatar, Mongolia), M. V. Zhigoreva, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Moscow), A. I. Zagrevskaya, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Tomsk), A. V. Zakrepina, Corresponding Member of RAE, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Moscow), N. A. Zateeva, Cand. Sci. (Sociol.), Assoc. Prof. (Ulan-Ude), V. Yu. Zakharov, Dr. Sci. (Hist.), Assoc. Prof. (Moscow), N. V. Zelenko, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Armavir), R. Yu. Zulyar, Cand. Sci. (Polit.), Assoc. Prof. (Irkutsk), A. N. Ioffe, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Moscow), V. V. Kazarina, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), L. V. Kapilevich, Dr. Sci. (Med.), Prof. (Tomsk), A. D. Karnyshev, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Irkutsk), Kedyarova, Cand. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Irkutsk), N. V. Klyueva, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Yaroslavl), O. I. Klyuchko, Dr. Sci. (Philos.), Prof. (Moscow), N. L. Kolchikova, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Abakan), A. Yu. Korbut, Dr. Sci. (Philolog.), Prof. (Irkutsk), A. N. Kornev, Dr. Sci. (Psych.) (St. Petersburg), O. V. Korshunova, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Kirov), A. V. Kubasov, Dr. Sci. (Philolog.), Prof. (Ekaterinburg), M. V. Kuznetsova, Cand. Sci. (Hist.), Assoc. Prof. (Irkutsk), B. V. Kupriyanov, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), O. V. Kuchergina, Cand. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Irkutsk), E. B. Laktionova, Dr. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (St. Petersburg), T. V. Lisovskaya, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Minsk, Belarus), Liu Zhiqiang, Cand. Sci. (Philolog.), Assoc. Prof. (Zhenjiang, Jiangsu Province, China), Zh. Maydangalieva, Dr. Sci. (Philos.), Prof. (Aktobe, Republic of Kazakhstan), T. A. Malykh, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), E. A. Medvedeva, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Moscow), G. A. Mishina Dr. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Moscow), A. V. Molokova, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Novosibirsk), N. M. Nazarova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), A. A. Nesterova, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Moscow), A. E. Pavlov, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Ulan-Ude), S. B. Pashkin, Dr. Sci. (Pedagog.) Prof. (St. Petersburg), L. I. Petrieva, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Ulyanovsk), V. B. Poplavskiy, Dr. Sci. (Phys.-Math.), Assoc. Prof. (Sarator), Yu. A. Razenkova, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Moscow), L. V. Ratsiburskaya, Dr. Sci. (Philolog.), Prof. (Nizhny Novgorod), A. A. Rusakov, Cand. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof., (Irkutsk), L. I. Ryumshina, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Rostov-on-Don), Yu. V. Selivanova, Dr. Sci. (Sociol.), Prof. (Sarator), E. Sosorbaram, Dr. Sci. (Philolog.), Prof. (Ulaanbaatar, Mongolia), R. I. Sunnatova, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Moscow), E. A. Sukhanova, Cand. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Tomsk), Xu Hong, Dr. Sci. (Philolog.), Prof. (Shanghai, China), T. S. Tabachenko, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Yuzhno-Sakhalinsk), L. V. Tarabakina, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Moscow), S. P. Tatarova, Dr. Sci. (Sociol.), Assoc. Prof. (Ulan-Ude), N. P. Terenteva, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Chelyabinsk), T. A. Terekhova, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Irkutsk), A. I. Timoshenko, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Irkutsk), A. V. Toropova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), S. Yu. Trapitsyn, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (St. Petersburg), T. V. Tumanova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), A. I. Ulzytueva, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Chita), A. P. Ussoltsev, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Ekaterinburg), N. M. Fedorova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (St. Petersburg), S. N. Feklistova, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Minsk, Belarus), G. Y. Fomitskaya, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Ulan-Ude), D. L. Khilkanov, Dr. Sci. (Sociol.), Assoc. Prof. (Moscow), N. I. Chernetskaya, Dr. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Irkutsk), V. F. Chertov, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), T. A. Shilko, Dr. Sci. (Med.), Prof. (Tomsk), I. M. Yakovleva, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow)

Address of the Founder and Publisher:

10-A Krasnokazachiya St, Irkutsk, 664007, Russia

Tel.: +7(3952)500904, e-mail: info@iro38.ru, http://www.iro38.ru

Address of the Editorial Office:

10-A Krasnokazachiya St, Irkutsk, 664007, Russia

Tel.: +7(3952)500904, e-mail: pi@iro38.ru, http://journal.iro38.ru

The journal registered by the Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom,
Information Technologies and Mass Communications (ROSKOMNADZOR),
PI № FS 77 - 75867 from May 30, 2019

Subscription Index - 43153

in the United Catalogue «Pressa Rossii» («Press of Russia»)

By the decision of the Higher Attestation Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (01.02.2022), the journal «Pedagogicheskiy IMIDZH» is included in the List of Russian peer-reviewed journals where major research results of dissertations for the degrees of doctor and candidate of sciences should be published. Specialties:

5.8.1. General Pedagogy, History of Pedagogy and Education (Pedagogical Sciences)

5.8.2. Theory and Methodology of Teaching and Upbringing

(according to educational areas and levels of education) (Pedagogical Sciences)

5.8.3. Correctional Pedagogy (Surdopedagogy and Methods of teaching the blind, Oligophrenopedagogics, and Logopedia) (Pedagogical Sciences)

5.8.7. Methodology and Techniques of Professional Education (Pedagogical Sciences)

5.3.4. Pedagogical Psychology, Psychological assessment of Digital Educational Environment (Psychological Sciences)

5.3.8. Correctional Psychology and Defectology (Psychological Sciences)

