

Педагогический ИМИДЖ

Pedagogical IMAGE журнал

- ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА
- ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
- КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА
- МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
- КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

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



ВЫПУСК № 4 (57), октябрь – декабрь 2022



<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

А. М. Антипова, д-р пед. наук, проф. (Москва), Р. А. Афанасьева, канд. пед. наук, доц. (Иркутск),
Л. А. Бабицкая, канд. пед. наук, доц. (Иркутск), Г. Ц. Бадугева, канд. филол. наук, доц. (Улан-Удэ),
Т. И. Бакланова, д-р пед. наук, проф. (Москва), И. В. Балицкая, д-р пед. наук, доц. (Южно-Сахалинск),
Т. Н. Бояк, д-р социол. наук, проф. (Улан-Удэ), М. Г. Булгакова, канд. истор. наук (Иркутск),
А. Вайгль, канд. филол. наук, д-р филос. (Киль, Германия), Н. М. Валушина, канд. пед. наук (Иркутск),
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),
Е. О. Галицких, д-р пед. наук, проф. (Вятка), Т. В. Глазкова, канд. пед. наук (Иркутск), Л. А. Головчин,
д-р пед. наук, проф. (Москва), 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), М. В. Жигорева,
д-р пед. наук, проф. (Москва), А. И. Загурская, д-р пед. наук, доц. (Томск), А. Б. Закрепина, 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), Р. Ю. Зуляр, канд. полит. наук, доц. (Иркутск), А. Н. Иоффе, д-р пед.
наук, доц. (Москва), В. В. Казарина, канд. пед. наук (Иркутск), 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), А. Ю. Корбут, д-р филос. наук, проф. (Иркутск), А. С. Косонова, д-р пед. наук, проф.
(Иркутск), М. В. Кузнецова, канд. истор. наук, доц. (Иркутск), О. В. Кучергина, канд. пед. наук
(Иркутск), О. А. Лапина, д-р пед. наук, проф. (Иркутск), Т. В. Лисовская, д-р пед. наук, доц. (Минск,
Республика Беларусь), 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), Л. И. Петриева, д-р пед. наук, проф.
(Ульяновск), С. М. Петрова, д-р пед. наук, проф. (Якутск), К. Ю. Плотноков, канд. пед. наук (Санкт-
Петербург), Л. В. Рацибурская, д-р филос. наук, проф. (Нижегород), А. А. Русаков, канд. пед.
наук, доц. (Иркутск), Л. И. Рюмина, д-р психол. наук, проф. (Ростов-на-Дону), Г. А. Стародубцева,
канд. психол. наук, доц. (Иркутск), Е. А. Суханова, канд. пед. наук (Томск), Т. С. Табаченко, д-р пед.
наук, доц. (Южно-Сахалинск), 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), С. Ю. Трапицын, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург), А. И. Улзытуева,
д-р пед. наук, доц. (Чита), Н. М. Федорова, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург), Г. Н. Фомицкая,
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 ученой степени кандидата наук, на соискание ученой 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)

Дата включения издания в Перечень: 01.02.2022.

Издаётся с декабря 2008 года

© ГАУ ДПО ИРО, 2022

СОДЕРЖАНИЕ**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ****ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА**

351

Трапицын С. Ю., Мамлеева И. В.

Бережливое образование: стратегии экономического поведения в условиях санкций

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

365

Васильева А. В.

Механизм функционирования коммуникативного взаимодействия в системе интерактивного обучения

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

381

Жигорева М. В., Алхури Н.

Повышение воспитательной компетентности родителей в вопросах профориентации старшеклассников с нарушениями слуха

398

Полякова Н. П.

Организационно-содержательные аспекты психолого-педагогической диагностики слепых детей

408

Потемкина А. В.

Теоретико-методические подходы к формированию диагностического инструментария по курсу «Развитие осязания и мелкой моторики» для слепых обучающихся начальных классов

426

Салахетдинова А. И.

Общеучебные навыки в условиях профессионального обучения подростков и взрослых с тяжёлыми множественными нарушениями развития: анализ и разработка рекомендаций в контексте обучения

**МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

437

Лисовская Т. В., Сосновская А. В.

Теоретические основы формирования корпоративной компетентности у членов психолого-медико-педагогических комиссий

451

Халудорова Л. Е.

Фасилитация как средство эффективного взаимодействия педагогов в процессе обучения

460

Замятина О. М., Пивоваров В. О., Гусякова В. И.

Анализ результатов выполнения отдельных заданий или групп заданий региональной диагностики предметных и методических затруднений педагогических работников

476

Майданкина Н. Ю.

Развитие потенциала педагога дошкольной сферы в системе научно-методического сопровождения

494

Русаков А. А., Кузекевич В. Р.

Мотивации морального характера профессиональной деятельности педагогов вуза

502

Ткачёва Т. А.

Особенности подготовки будущего педагога сельской школы

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

517

Мишина Г. А., Довольнова И. В.

Изучение зоны ближайшего развития у детей младшего школьного возраста с разной степенью выраженности инициативности

530

Доронина Н. Н., Гут Ю. Н., Ланских М. В.

Социально-психологические установки личности старшеклассников с разным уровнем эмоционального интеллекта

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

543

Селиванова Ю. В., Коновалова М. Д., Щетинина Е. Б.

Сравнительный анализ совладающих стратегий поведения как характеристик личностного самоопределения студентов с ограниченными возможностями здоровья и нормативно развивающихся студентов

555

Нугаева О. Г., Труфанова Г. К., Асмус Е. О.

Психологическое сопровождение семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра

CONTENTS

PEDAGOGICAL SCIENCES

GENERAL PEDAGOGY

- 351** **Trapitsin S. Y., Mamleeva I. V.**
Lean Education: Strategies of Economic Behavior under Sanctions

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING AND UPBRINGING

- 365** **Vasilieva A. V.**
Mechanism of Communicative Interaction in the System of Interactive Learning

CORRECTIONAL PEDAGOGY

- 381** **M. V. Zhigoreva, Alhoure N.**
Improving Parental Educational Competence in Career Guidance for High School Students with Hearing Impairments

- 398** **Polyakova N. P.**
Organizational and Conceptual Aspects of Psychological and Pedagogical Diagnosis of Blind Children

- 408** **Potemkina A. V.**
Theoretical and Methodological Approaches to the Creation of Diagnostic Tools for the Course “Development of Touch and Fine Motor Skills” for Blind Primary School Students

- 426** **Salakhedinova A. I.**
General Educational Skills for Vocational Training of Adolescents and Adults with Severe Multiple Developmental Disorders: Analysis and Development of Recommendations in the Context of Training

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY VOCATIONAL EDUCATION

- 437** **Lisovskaya T. V., Sosnovskaya A. V.**
Theoretical Foundations for Building the Corporate Competence in Members of Psychological, Medical, and Pedagogical Commissions

- 451** **Khaludorova L. E.**
Facilitation as a Means of Effective Interaction Among Teachers in the Process of Studying

- 460** **Zamyatina O. M., Pivovarov V. O., Guslyakova V. I.**
Performance Analysis for Individual Tasks or Groups of Tasks of Regional Diagnosis of Subject and Methodological Difficulties of Pedagogical Workers

476

Maidankina N. Yu.

Development of the Potential of a Preschool Teacher in the System of Scientific and Methodological Support

494

Rusakov A. A., Kuzekevich V. R.

Moral Motivation for Professional Activity of University Teachers

502

Tkacheva T. A.

Features of Training the Future Teacher of a Rural School

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

517

Mishina G. A., Dovolnova I. V.

Zone of Proximal Development in Elementary School Students with Varying Degrees of Initiative

530

Doronina N. N., Gut Yu. N., Lanskikh M. V.

Socio-Psychological Attitudes of High School Students with Different Levels of Emotional Intelligence

CORRECTIONAL PSYCHOLOGY

543

Selivanova Yu. V., Konovalova M. D., Shchetinina E. B.

Comparative Analysis of Coping Strategies as Characteristics of Personal Self-Determination of Students with Disabilities and Typically Developing Students

555

Nugaeva O. G., Trufanova G. K., Asmus E. O.

Psychological Support for Families Raising Children with Autism Spectrum Disorder

УДК 371.1.07

DOI: 10.32343/2409-5052-2022-16-4-351-364

Научная статья

Бережливое образование: стратегии экономического поведения в условиях санкций

С. Ю. Трапицын¹, И. В. Мамлеева²^{1,2}Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург¹trapitsin@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3752-8848>²irina-mamleeva87@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6135-8001>

Аннотация

Введение. В статье представлены результаты исследования актуальных проблем, с которыми столкнулись образовательные организации в связи с введением западных санкций, а также способы их продуктивного разрешения на основе реализации концепции бережливого образования. Описаны новые вызовы образовательным организациям в контексте сложившейся социально-экономической ситуации, предложены возможные пути модернизации российской системы образования, включающие возможный выход из проблемной ситуации. Затронуты вопросы формирования у педагогов и обучающихся бережливой культуры и бережливого мышления.

Материалы и методы. Методологической базой исследования выступает концепция бережливого производства. Авторы обосновывают необходимость и возможность её реализации в образовательной сфере, а также потенциал использования Lean-технологий для повышения эффективности и качества образовательной деятельности. Сделана попытка поставить актуальные исследовательские вопросы реализации принципов бережливого производства в сфере образования, которые недостаточно представлены в научной литературе.

Результаты исследования. Анализируя начальный опыт рационального экономического поведения образовательных организаций в условиях санкций, авторы представляют примеры, способы и перспективы развития концепции бережливого образования. Затрагиваются различные аспекты функционирования образовательных организаций в условиях санкций, которые вынуждают искать и находить эффективные средства решения актуальных и потенциальных проблем.

Показано, что в современных условиях образовательные организации должны уделять большее внимание вопросам экономики, рационального использования ресурсов, импортозамещения, одновременно способствуя формированию бережливого типа личности как стратегического направления обеспечения экономической независимости, суверенитета и конкурентоспособности России и её системы образования.

Выводы. Подчёркивается, что релевантным ответом на западные санкции могут и должны стать концептуализация модели бережливого образования и её практическая реализация в отечественном образовании. Утверждается целесообразность формирования бережливой культуры и бережливого мышления как одного из ключевых факторов устойчивого социально-экономического развития страны.

Ключевые слова: санкции, ограниченность ресурсов, экономическое поведение, бережливое образование, бережливое мышление, бережливый тип личности

Для цитирования: Трапitsин С. Ю., Мамлеева И. В. Бережливое образование: стратегии экономического поведения в условиях санкций // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16. № 4 (57). С. 351–364. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-4-351-364>

Lean Education: Strategies of Economic Behavior under Sanctions

Original article

Sergey Yu. Trapitsin¹, Irina V. Mamleeva²

^{1,2}*A. Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg*

¹*trapitsin@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3752-8848>*

²*irina-mamleeva87@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6135-8001>*

Abstract

Introduction. The paper presents the results of a study on the current problems facing educational organizations due to the introduction of Western sanctions, and the ways to solve them productively through the implementation of the concept of lean education. New challenges to educational organizations in the current context are described, possible avenues to modernize the Russian education system are proposed, including a possible solution to the problematic situation. The issues of fostering lean culture and lean thinking in teachers and students are touched upon.

Materials and methods. The methodological framework for the research is the concept of lean production. The study substantiates the need and the possibility of implementing this concept in the educational sphere, and demonstrates the potential of Lean technologies to improve the efficiency and quality of educational activity. An attempt is made to raise topical research issues of the implementation of the lean production principles in education, which are insufficiently represented in the scientific literature.

Research results. The examination of the initial experience of rational economic behavior of educational organizations under sanctions involves an analysis of examples, methods, and prospects for the development of the concept of lean education. Various aspects of functioning of the educational organizations under sanctions are touched upon, which force them to search and find effective means of solving current and potential problems.

The study shows that in today's context, educational organizations should pay more attention to the issues of economy, rational use of resources, import substitution, and, at the same time, contribute to shaping a lean personality type, which is a strategic direction for ensuring economic independence, sovereignty, and competitiveness of Russia and its education system.

Conclusions. It is emphasized that the conceptualization of the lean education model and its practical implementation in the national education can and should be a relevant response to Western sanctions. The practicality of creating a lean culture and lean thinking as one of the key factors of sustainable socio-economic development of the country is argued.

Keywords: sanctions, limited resources, economic behavior, lean education, lean thinking, lean personality type

For citation: Trapitsin S. Yu., Mamleeva I. V. Lean Education: Strategies of Economic Behavior Under Sanctions. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2022; 16(4): 351-364. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-4-351-364>

Введение

За всю историю существования российского государства санкции против него вводились не раз, однако наша страна всегда находила эффективные способы выхода из ситуаций, связанных с ограничениями и попытками оказать на неё давление. Пик санкций пришёлся на последние полгода, их масштаб носит беспрецедентный характер, один пакет следует за другим, к санкциям присоединились более 40 стран. Усугубляет ситуацию то, что санкции сопровождаются невиданным ростом русофобии, прямыми и косвенными запретами на приобщение граждан других стран к лучшим образцам российской культуры, науки, искусства. Введённые ограничения коснулись и системы образования: значительно сократилось число научных контактов и академических обменов, российским авторам без объяснения причин отказывают в публикации результатов их исследований в ведущих зарубежных журналах, покинула страну значительная часть приглашённых профессоров, российские студенты, обучающиеся в зарубежных вузах, подвергаются давлению и дискриминации. По данным fontanka.ru, в отечественные вузы уже перевелись 845 российских студентов, отчисленных из зарубежных университетов после введения санкций (<https://zen.yandex.ru/media/fontanka.ru/v-rossii-prodoljat-uchebu-bolee-800-rossiiskih-studentov-otchislennyh-iz-inostrannyh-vuzov-629dbd6ffe34c46cc8ec607b>). Министерство науки и высшего образования РФ отмечает, что к началу июня 2022 года российские вузы получили почти 1,8 тысяч обращений студентов, безосновательно отчисленных из зарубежных университетов, преимущественно из Чешской Республики, Великобритании, Польши и США.

Государство реагирует на эту ситуацию, ведущие российские вузы – МГУ, СПбГУ, МФТИ, ВШЭ, МИФИ, МВТУ им. Баумана и десятки других университетов – уже предложили студентам, обучающимся в зарубежных вузах, а также студентам и абитуриентам из вновь вошедших в состав Российской Федерации регионов продолжить обучение на бюджетных местах или с полной компенсацией государством затрат на обучение.

Запад, как обычно, не извлёк никаких уроков из богатой, сложной, порой трагичной, но всегда жизнеутверждающей истории нашей страны, недооценил её потенциал, готовность и способность россиян сплотиться вокруг общей идеи, с достоинством встретить любые трудности, найти эффективный ответ на кризисную ситуацию. По мнению официального представителя МИД РФ Марии Захаровой, «...авторы антироссийских санкций на Западе просчитались и, желая расшатать экономику России, получили «бумерангом по больному месту» – расшатанную экономику, пошатнувшийся рейтинг властей, сомнительные электоральные перспективы» (<https://ria.ru/20220606/sanktsii-1793581229.html?ysclid=l683icjcy3518819251>).

Насколько длительными будут санкции, останутся ли они с нами навсегда, пока трудно предположить. Политологи и экономисты выдвигают свои версии, пытаются предугадать сроки и условия отмены санкций против России. Но одно сегодня уже совершенно ясно – санкции помогли нам яснее и глубже осмыслить ситуацию, в которой мы находимся, понять суть существующих проблем, наметить перспективы и эффективные модели будущего устойчивого развития.

В своём обращении к гражданам страны Президент РФ В. В. Путин отметил: «Территория России и её минеральные ресурсы являются одними из главных её богатств, однако «главный золотой запас» – это люди» (<http://www.kremlin.ru/events/president/news/65973>). По его словам, Россия сохранила эту ценность несмотря на потери, понесённые в ходе распада Союза Советских Социалистических Республик. Полагаем, что одна из главных целей вводимых санкций – подорвать традиционные ценности и единство нации, нанести ощутимый урон человеческому капиталу страны, дестабилизировать российское общество, ввести население в состояние хаоса, спровоцировать

деструктивное и асоциальное поведение, снизить уровень социального доверия.

Президент также подчеркнул, что, без всяких сомнений, наша страна является мировой кладовой абсолютно разных ресурсов. Иметь их – уже огромное конкурентное преимущество, но использовать эти ресурсы нужно рачительно. Речь идёт не столько об ограничениях в предоставлении ресурсов, урезании бюджетов и пр., сколько о социально ответственном поведении и бережном отношении к имеющимся ресурсам.

В условиях санкций обеспечению устойчивого развития российской системы образования уделяется первостепенное внимание, а государственная поддержка и контроль за деятельностью образовательных организаций усиливаются. Приоритетным направлением реализации государственной политики РФ по-прежнему остаётся повышение эффективности и качества образования, а общая рамка системных преобразований, актуальность и важность которых только усилил санкционный режим, ещё более акцентированы на обеспечении решения задач социально-экономического развития страны средствами образования. В этом контексте особенно злободневными становятся слова научного руководителя НИУ ВШЭ Я. И. Кузьмина, сказанные им ещё 8 лет назад: «Государство выходит из комфортной ситуации, когда оно могло осуществлять какие-то проекты не за счёт повышения эффективности, а деля регулярно появлявшиеся добавочные бюджеты. Власть должна сменить парадигму политики» (<http://www.vedomosti.ru/newspaper/articles/2014/03/06/u-nas-est-takoj-zashityj-gen-kritiki-vlastej-yaroslav>).

Обзор литературы

Основополагающие принципы бережливого производства заложены в трудах Э. Деминга, Т. Оно, С. Синго, Д. Вумека, Д. Джонса, М. Ротера [1; 2; 3; 4]. При этом ведущей идеей данной концепции выступает понимание бережливого производства не как альтернативной модели эффективного менеджмента, а как необходимого дополнения системы управления организацией, базовой методологии для разработки стратегии и тактики устойчивого развития, управления проектами, управления изменениями, рассмотрения культуры бережливости в неразрывной взаимосвязи с операционным совершенством [5; 6].

Методологические основания исследований в области бережливого производства базируются на теориях ограниченности ресурсов [7; 8], фокусирующих внимание на рисках неконтролируемого роста потребления товаров и нехватки ресурсов для их производства, а также на многочисленных доводах о недостаточности концепции управления качеством для достижения целей повышения эффективности деятельности экономических субъектов [9; 10; 11].

Фундаментальной причиной, послужившей толчком к росту актуальности вопросов применения, адаптации и усовершенствования бережливых технологий в управлении организациями, являются наблюдаемые симптомы затяжного экономического кризиса, проявляющегося в различных сферах социальной жизни. Подтверждение этому можно найти не только у зарубежных [12], но и отечественных специалистов в области менеджмента [13].

Способы реализации lean-технологий в образовании, к сожалению, не так хорошо изучены. Отдельные их аспекты представлены в работах [14; 15; 16] и др. В них описываются сущность, инструменты, механизмы практической реализации данной концепции в сфере образования, имеющей целью устранение дефектов, перепроизводства, дублирования функций, нерационального использования рабочего времени и пр. Применимость отдельных инструментов бережливого производства в образовательном процессе анализируется такими исследователями, как И. А. Волкова, О. Ю. Козырев, Ю. Т. Рубаник, В. В. Михальченко [17; 18] (применение 5S в образовании), С. И. Погребняк [10] (lean training) и др. Модели и

технологии формирования «бережливого мышления» описываются И. А. Павловой [19], Я. В. Горбенко, В. С. Петровой [17] и др.

Вместе с тем, несмотря на наличие целого ряда работ в области бережливого образования и отдельных упоминаний о соответствующих моделях управления учебными заведениями, фундаментальных трудов и практико-ориентированных разработок по интеграции lean-технологий в систему менеджмента образовательных организаций, к сожалению, пока явно недостаточно.

Материалы и методы

В современных реалиях, когда система российского образования зажата в санкционные рамки, следует всерьёз задуматься о потенциале применения «бережливых технологий», о котором говорили ещё Вумек Джеймс П., Джонс Даниел Т. в своей книге «Бережливое производство. Как избавиться от потерь и добиться процветания вашей компании» [1]. Описанные в этой книге базовые принципы бережливости, на наш взгляд, могут и должны быть адаптированы и применены в системе образования. Главный компонент бережливой (Lean) методологии – это понятие процесса создания ценности для потребителей. Ценность появляется в результате действий, которые важны для клиента, например, непосредственное изготовление, обработка и усовершенствование продукта [4]. Если все участники образовательных отношений будут вовлечены в этот процесс, нас ждёт успех, который в дальнейшем будет пожинать и реальный сектор экономики, и сама система образования. Полагаем, однако, что главный эффект от внедрения концепции бережливого образования будет связан, прежде всего, с формированием культуры бережливости и бережливого типа личности. Более того, в этом случае мы будем иметь дело уже не с пресловутым «импортозамещением», а с созданием собственной концепции устойчивого развития отечественного образования. Как точно подметил в своём выступлении на «Территории смыслов» первый заместитель руководителя Администрации Президента РФ Сергей Кириенко, «надо заниматься импортозамещением. Да, это правда. Но, с другой стороны, Юрий Гагарин никого не импортозамещал, и Ломоносов, и Менделеев, и Чайковский, и Чехов никого не импортозамещали. Они просто создавали новое. Они не боялись мечтать, идти к своей мечте. От того, насколько амбициозно вы будете мечтать, в реальности зависит будущее нашей великой страны» (<https://tass.ru/ekonomika/15134265?ysclid=l6860907nd748848612>).

Однако такой подход к бережливости и бережливому образованию требует принципиально иного формата рассмотрения экономических и социальных феноменов и процессов в сфере образования, разработки специальной методологии исследования, позволяющей интегрировать теоретические конструкты и результаты эмпирических изысканий различных наук и создавать на их основе формализованные описания и математические модели анализа потерь от некачественного образования для экономики и общества, формулировать обоснованные предложения по повышению эффективности образовательной деятельности за счёт снижения непроизводительных затрат и издержек образовательных процессов.

Отметим, что несмотря на достаточно серьёзный уровень теоретической проработанности и успешные практики применения концепций бережливого производства в промышленности, фундаментальные и прикладные исследования базовых принципов и инструментов управления затратами в сфере образования практически отсутствуют. Более того, специфика образования как социального института требует существенного расширения границ предмета теоретического анализа и практического приложения существующих моделей бережливого производства, традиционно акцентирующих внимание на внутриорганизационных процессах, операционной эффективности и рациональном управлении ресурсами.

Ещё одна теоретическая и практическая проблема реализации концепции бережливого образования связана с тем, что, несмотря на несомненные достижения в области менеджмента качества, управления затратами и обеспечения гарантий качества образования, существует ряд вопросов, нуждающихся в более глубоком изучении. Во-первых, и в педагогической, и в экономической литературе отсутствует чёткое представление о понятиях «затраты», «потери», «издержки» применительно к сфере образования. Во-вторых, более широкое, чем в производстве, понимание потерь в образовании в их взаимосвязи с социально-экономическими процессами существенно ограничивает возможности реализации концепции бережливого производства в отдельно взятой образовательной организации, требуя выстраивания целостной системы бережливого образования, затрагивающей всю образовательную сферу. И наконец, концепцию бережливого образования следует понимать значительно шире, чем простую экономию ресурсов, снижение непроизводительных потерь и минимизацию усилий на достижение запланированных образовательных результатов или чем развёртывание образовательного «всеобуча» методом бережливого производства. При исследовании этих вопросов следует иметь в виду не только возможности сокращения издержек образовательного процесса, но и понимание образования как общественного блага, не допускающего нанесения какого-либо ущерба участникам образовательных отношений. Такое понимание бережливого образования привносит в его концепцию социально-этическое и нравственное измерения.

Таким образом, актуальной научной проблемой выступает осмысление и теоретическое обоснование концепции бережливого образования, разработка базовых принципов и структурно-содержательной модели её реализации, а также определение технологий, инструментов и организационно-управленческих механизмов её внедрения как средства повышения эффективности, качества и конкурентоспособности отечественного образования.

Результаты исследования

Министр просвещения Сергей Кравцов заявил, что западные санкции не повлияют на работу системы образования в России и на её оснащение. Он отметил, что ситуация способствует переходу школ на отечественное программное обеспечение: «...мы здесь обеспечены финансовыми ресурсами и понимаем, какое оборудование нужно, парты, стулья – всё производится в нашей стране. Что касается электроники, то ноутбуки в рамках национального проекта все полностью отечественные, тоже проблем нет» (<https://www.vedomosti.ru/society/news/2022/03/04/912135-v-minprosveschenii-otsenili-vliyanie-sanktsii-na-obrazovanie?ysclid=I6861wpp88433125950>).

По мнению министра, российская система образования готова к новым вызовам, санкции не представляют для неё реальных угроз. Что даёт основания для столь оптимистичного вывода?

Во-первых, программное обеспечение будет постепенно переведено на отечественного производителя. Такая работа уже давно и активно ведётся в рамках нацпроекта «Образование». Существует множество примеров успешных разработок и опыта применения образовательными организациями отечественных информационных систем. В частности, по словам министра просвещения, информационно-коммуникационная платформа «Сферум» сейчас находится на этапе настраивания и проходит апробацию.

Во-вторых, уже не первый год в стране развёрнута масштабная кампания «информационного всеобуча» педагогов, реализуются программы повышения квалификации по компьютерной грамотности, использованию информационно-коммуникационных технологий, которые прошли сотни тысяч российских педагогических работников. В результате роста их компетентности существенно повысилась эффективность использования ИКТ, сократилось число поломок, отказов техники, оборудование использует-

ся более рационально, со знанием дела.

В-третьих, сегодня с полным основанием можно заявлять о создании национальной платформы открытого образования и высокотехнологичной цифровой образовательной среды, полностью оснащённых отечественными разработками, авторскими курсами, системами сопровождения и оценки знаний.

Конечно, нельзя не отметить, что с введением санкций образовались дефициты, которые негативно отразились на российской системе образования. Например, скачок цен на бумагу привёл к тому, что запланированных в бюджете по этой статье средств стало явно не хватать. Так, пачка листов А4 подорожала на 300 %. Главной причиной нехватки бумажной продукции стали отказ от поставок ряда западных компаний и логистические проблемы, связанные с доставкой импортных химикатов для производства белой бумаги в России. Наряду с объективными причинами существуют и субъективные: человеческий фактор, связанные с желанием некоторых недобросовестных продавцов нажиться на ситуации. По данным пресс-службы Федеральной антимонопольной службы, рост числа жалоб от потребителей инициировал проверки законности повышения цен. «При выявлении нарушений антимонопольного законодательства и установления экономически необоснованных цен отдельными продавцами ведомство незамедлительно примет меры реагирования», – заявили в ФАС. (<https://tass.ru/ekonomika/14152733?ysclid=l6863qywfl49783401>). Очевидно, что вопросы обеспечения образовательных организаций бумагой, другими канцелярскими товарами, которые зачастую выступают в образовании незаменимыми «средствами производства», должны находиться под жёстким контролем государства и органов управления образованием.

Хотя такой ли уж незаменимой является бумага?

В образовательных учреждениях существует определённый порядок бумажного делопроизводства, который требует значительного количества бумаги. Однако рост цен на неё заставил многих руководителей серьёзно задуматься о необходимости реального сокращения её расхода. Самое простое решение – это двусторонняя печать документа, если иное не предусмотрено существующими регламентами. При оформлении документации традиционно используется 14 кегль и 1.5 интервал, но ведь его можно изменить на 12 и 1.0 интервал, что также позволит существенно сократить расход бумаги. Если, опять же, это допускается правилами. Но данное обстоятельство можно и нужно рассматривать, в том числе, и как повод пересмотреть регламенты и правила, и в случае необходимости поменять их, внести в них корректировки, сделать их более соответствующими изменившимся условиям.

Безусловно, это лишь полумеры, но в масштабах страны даже они дают гигантскую экономию. Кроме того, мы называем это «полумерой», поскольку реально эффективным решением отмеченной проблемы является полный переход образовательных организаций на «бесбумажный», электронный документооборот. К сожалению, пока далеко не все руководители и сотрудники образовательных учреждений готовы к его введению. А главным образом к этому не готовы многочисленные чиновники от образования, надзорные ведомства и пр., эффективность деятельности которых зачастую измеряется объёмами производимого и обрабатываемого ими «бумажного хлама». Понятно, что вопрос вряд ли удастся решить в короткие сроки, необходим переходный период, который будет сопровождаться параллельным существованием электронной и бумажной версии документов, но речь сейчас идёт о том, что начинать такой переход следует незамедлительно, а не ждать, пока наладится производство отечественной бумаги. В данном случае санкции выступают катализатором необходимых изменений в системе управления образованием (и не только в ней).

Другой пример состоит в том, что в связи с нехваткой бумаги некоторые регионы страны перенесли проведение всероссийских проверочных работ в школах на осень. Но и здесь существует альтернатива бумажным носителям – возможность более ши-

рокого применения компьютерных средств оценки знаний. Это не только позволило бы сэкономить ресурсы и время на проверку работ, но и создало бы дополнительный импульс цифровой трансформации образования.

Приведём ещё один вариант рачительного, бережного отношения к используемым в образовании ресурсам в условиях их дефицита. Бумага традиционно используется на уроках рисования в школах, ещё более – в детских садах. До введения санкций о вопросах экономии никто особенно не задумывался, на занятиях использовались листы формата А4, однако в ситуации дефицита бумаги возникла мысль, что можно рисовать и на листах формата А5. Сначала это было необычно и непривычно, но к этому быстро привыкли и оказалось, что качество образования от этого ничуть не пострадало и можно с успехом решать те же самые образовательные задачи со значительной экономией ресурсов. Тематика экономии нашла продолжение в идее возможности многократного использования некоторых ресурсов, в частности бумаги. Знаковым моментом, формирующим культуру бережливости и бережливое мышление, стал организованный под девизом «Не надо много, важно каждому» сбор макулатуры, в ходе которого участники могли принести старый блокнот, коробку отработанной бумаги и пр. И дети, и родители проявили в этом деле чрезвычайно высокую активность и сознательность. К акции подключились и педагоги, совместно с воспитанниками разбирая на полках методические издания, из которых большая часть давно устарела и потеряла актуальность. Дополнительным эффектом мероприятия стало освобождение значительного пространства для более нужных и полезных вещей, которым раньше не находилось места. Разовая акция переросла в постоянную работу, многие родители начали регулярно привозить из своих офисов использованную с одной стороны бумагу, педагоги установили в группах коробки с ней для нужд детского творчества. В результате этой работы заметно изменилось мышление педагогов, детей и родителей, они не только ощутили свою причастность к делам образовательной организации, но и реально увидели возможность продуктивного решения вызванных санкциями проблем. Помимо прочего, непригодную к дальнейшему использованию бумагу начали сдавать в пункты приёма макулатуры, а на вырученные от этого средства – закупать саженцы цветов для оформления клумбы вокруг образовательного учреждения. Территория к всеобщему удовольствию значительно преобразилась, налицо ещё один вид экономии, на этот раз – средств на закупку необходимых для благоустройства материалов.

Сложнее обстоит дело с обеспечением образовательных организаций канцелярскими товарами. По данным [vse.ru](https://www.vse.ru), с учётом текущей ситуации в экономике России и недружественного поведения ряда иностранных компаний прогнозируемая динамика движения товарных потоков в оценке натуральных и стоимостных индикаторов будет носить разновекторную направленность. В этой ситуации следует подумать об изменении конфигурации сети поставщиков, учитывая то, что ключевые возможности будут находиться в компетенции среднего бизнеса, который обладает большей мобильностью, оперативностью и незакредитованностью. Для рынка канцелярских товаров, по итогам 2022 года, согласно прогнозу, будет характерна высокая ценовая динамика и максимальный объём рынка по стоимости. Принимая во внимание неизбежный рост цен, образовательным организациям следует, не дожидаясь, пока это станет серьёзной проблемой, формировать и апробировать модели рационального и экономичного использования тех ресурсов, которые пока у них имеются. Обязательным элементом этой модели является система бережливого образования, обучение учащихся и воспитанников простым правилам экономии и 5S. Отметим, что этому учили ещё на уроках труда в советской школе – не разбрасывай инструменты и убирай их на место; не выбрасывай остатки материала, они могут пригодиться в следующий раз; сортируй бумагу по цвету, это экономит время при изготовлении поделки; старайся не ронять карандаши, чтобы не ломался грифель, и сотни других, как оказалось сегодня, «золотых правил»,

которые уже с дошкольного возраста позволяют научить детей быть бережливыми, более рачительно и ответственно относиться к тому, что они имеют. Так формируется особая культура и бережливый тип личности. А далее выстраивается целая цепочка: от бережливого ребёнка – к бережливому обществу; от бережливого детского сада – к бережливой стране [20].

Ещё одним проявлением введённых санкций стал отказ ряда зарубежных производителей от поставки в РФ необходимых для функционирования образовательных организаций товаров и разрыв логистических цепочек, затруднивший работу торговых организаций и поставщиков, что привело к увеличению сроков поставок и дефициту ряда ресурсов. В такой ситуации образовательные организации были вынуждены создавать собственные программы импортозамещения, в их реализации помогли российские производители, увеличившие производство, например, санитарных средств, аналогичных иностранным. Практика показала, что качество этих товаров не уступает зарубежным, а стоимость значительно ниже. Более того, замена, например, посудомоечного средства «Faigü» хозяйственным мылом из далекого советского прошлого оказалась не только экономичнее, но и экологичнее.

Вообще различные экологические акции приобретают в образовательных учреждениях всё большую популярность. Такая, например, акция, как «Радуга», помогла собрать большое количество цветных пластмассовых крышек, которые стали шашками, фишками и многими другими предметами для настольных игр. Мозаичные панно, мощение крышечками дорожек помогли не только украсить территорию и помещения, но и организовать и провести множество творческих конкурсов. Энтузиазм участников таких акций поражает, а реализация концепции «малых дел» формирует не только бережливый тип личности, но и социально ответственное поведение, даёт возможность для самореализации, развития и проявления творческого потенциала.

Можно привести и другой пример – с конструктором «Лего», безусловно, качественным и популярным, с которым, благодаря агрессивному маркетингу, продуманной рекламе и множеству представительств, в прежние годы трудно было конкурировать отечественному «Стеллару», обладающему не меньшей функциональностью, но не таким раскрученным брендом. Как здесь снова не вспомнить СССР, история производства детских конструкторов в котором берёт начало ещё в 1938 году. Можно упомянуть не уступающий модному импортному Мессано набор «Юность» (кстати, полностью совместимый с немецким «Construction», что существенно расширяло его возможности) или «Полёт» (вот уж действительно дающий полёт фантазии), электронный конструктор «Экон-1», превосходящий по функционалу и качеству американский «100in1», аналоги «Лего» – наборы «Юный строитель», «Юный архитектор» и т. п. Нельзя не сказать и о замечательных наборах для выжигания «Узор», «Вязь», «Досуг», современные модификации которых дошли и до наших дней, с их помощью были созданы тысячи замечательных образцов детского (и народного) творчества. К сожалению, современных отечественных производителей таких конструкторов немного – «Самоделкин», «Десятое королевство», «Русский стиль», «ЧЭАЗ», но они есть, и их особенно важно сейчас поддержать на уровне госпрограмм, а маркетологам – широко рекламировать и продвигать товары отечественных производителей на рынке.

Необходимость перехода к бережливому образованию связана не только, а, возможно, даже не столько, с введением санкций. Многие исследователи, политологи, социологи, психологи, педагоги, общественные деятели в последнее десятилетие не раз высказывали серьёзную озабоченность явно обозначившейся тенденцией доминирования потребительского сознания, трансформацией социума в общество демонстративного потребления (или лучше сказать – потребительства). Нынешние дети (и взрослые тоже) даже не задумываются над тем, что игрушку можно не только купить, но и сделать своими руками, а сломанную – починить. Увы, никакое импортозамещение

не поможет в решении этой проблемы, не привьет навыков бережливости, не изменит сознание и систему ценностей.

Важно начиная с раннего возраста давать детям азы финансовой грамотности, при этом подчёркивая достоинства той вещи, которая не только дешевле, но и имеет ряд преимуществ, например: детали крупнее – потеряешь – быстрее найдёшь, а значит, снова соберёшь от начала и до конца, и так далее. Это формирует не только рациональное экономическое поведение, но и бережливое мышление, бережливый тип личности.

В педагогической практике достаточно ситуаций, когда необходимо закупать игровые пособия для детей разного возраста, создающие требуемый развивающий эффект. В условиях секвестирования бюджета средств на покупку игрушек просто нет. Так, в 2021 году в бюджете детских садов Санкт-Петербурга по статье расходов на закупку игрушек была в среднем заложена сумма около 10 000 рублей. Очевидно, что этих денег недостаточно даже для приобретения самого необходимого, не говоря уже о расширенном воспроизводстве игрового фонда. Поэтому педагогические коллективы были просто вынуждены наладить производство дидактических игр собственными силами. Позитивным эффектом этого, помимо экономии бюджетных средств, стал аудит и сортировка методического и дидактического материала, освобождение от того, который долгие годы лежал на полках «мёртвым грузом». Так был реализован ещё один принцип бережливого производства – не хранить излишки, если вещь не востребована более 6 месяцев, значит, она не нужна, хотя, возможно, пригодится кому-то другому, кому и следует её просто подарить. Именно на это указывал один из создателей производственной системы компании Toyota Тайити Оно (1912–1990), обозначивший 7 видов потерь, среди которых – потери из-за лишнего запаса [3]. Нам удалось провести ревизию имеющихся ресурсов, структурировать их, что позволило сократить потери из-за ненужных перемещений, а также легче находить нужное и сократить временные издержки. Изготавливая игры собственными руками, педагоги научились обращать внимание и анализировать ещё один вид издержек – потери из-за выпуска некачественной и/или дефектной продукции. Создаваемый дидактический и методический материал стал тщательнее анализироваться с точки зрения его способности достигать определённых образовательных целей, решения поставленных задач, соответствия обучающим сценариям, возможностям их практической реализации. В ходе этой работы педагоги начали сортировать игры не только по образовательным областям, но и по целям и задачам игрового пособия, объединять их в группы. Их активное включение в этот процесс дало возможность, кроме прочего, реализовать творческий потенциал педагогов, стимулировало выдвижение и управленческую поддержку креативных идей. Это ещё один способ формирования бережливого типа личности, а включение в этот процесс обучающихся и воспитанников позволило обеспечить один из ведущих принципов педагогики – обучение личным примером. Кроме того, к играм, в процессе изготовления которых принимали непосредственное участие дети, формируется особенное отношение: возникает желание их беречь, убирать на место, своевременно ремонтировать. Многократно повторяемые действия – убирать игрушки на свои места (при этом формируется понимание порядка их расстановки, экономящее время на поиск), сортировать целые и поломанные игрушки, их починять и пр. – спустя какое-то время перерастают в навыки, становятся полезными привычками, способствуют сохранности ресурсов и формируют культуру бережливости.

Выводы

Концептуализация модели бережливого образования как ответа на санкционное давление, как средства повышения качества образования и фактора позитивного влияния на социально-экономическое развитие России в современных условиях позволит существенно расширить систему знаний о структуре и содержании понятия «качество

образования», об условиях, факторах и технологиях снижения потерь в образовательных процессах; предложить новые междисциплинарные подходы, математические модели и квалитетические методы оценки затрат на качество образования, дополняющие существующие концепции и модели управления образованием и отвечающие пониманию роли образования в формировании человеческого капитала в условиях санкционного давления.

Заявленный вклад авторов

Трапцын С. Ю.: *определение концептуальной рамки исследования, постановка целей и задач исследования, обоснование и разработка программы исследования, формулировка гипотез, интерпретация полученных данных, формулировка выводов, научное редактирование материалов.*

Мамлеева И. В.: *подбор и обоснование инструментария исследования, поиск источников для теоретического анализа и его проведение, сбор, обработка, систематизация и классификация данных эмпирического исследования, проверка исходных гипотез, подготовка текста статьи.*

Работа выполнена в рамках гранта Экспертного Института Социальных Исследований на поддержку исследовательских проектов в сфере общественно-политических наук № 122101100034-7 «Формирование социально-ответственного поведения российской молодежи в условиях глобальных угроз».

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Список источников

1. Вумек Д. П., Джонс Д. Т. Бережливое производство. Как избавиться от потерь и добиться процветания вашей компании. М. : Альпина Паблишер, 2011. 472 с.
2. Синго С. Изучение производственной системы Тойоты с точки зрения организации производства. М. : ИКСИ, 2014. 280 с.
3. Оно Т. Производственная система Тойоты: уходя от массового производства. М. : ИКСИ, 2012. 19 с.
4. Ротер М., Шук Д. Учитесь видеть бизнес-процессы. Построение карт потоков создания ценности ; 2-е изд. М. : Альпина Паблишер, 2015. 170 с.
5. Голоктеев К., Матвеев И. Управление производством: инструменты, которые работают. СПб. : Питер, 2008. 251 с.
6. Джордж Л. Майкл. Бережливое производство + шесть сигм в сфере услуг / М. Л. Джордж ; пер. с англ. М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. 402 с.
7. Медоуз Д. Х. Пределы роста: 30 лет спустя [Электронный ресурс] ; пер. с англ. Е. С. Оганесян / под ред. Н. П. Тарасовой. М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. 361 с. URL: https://batrachos.com/sites/default/files/pictures/Books/meadows_dr_2014_predely_rosta_30_let_spustya.pdf (дата обращения: 25.09.2021).
8. Мосеева, Г. В., Мосеева Н. М. Ограниченность природных ресурсов и проблема экономического роста [Электронный ресурс] // Управление экономическими системами: электронный научный журнал. 2009. № 3 (19). С. 2–7. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13058162&ysclid=lb1sfndlaz254527600> (дата обращения: 17.02.2022).
9. Норт Д. Понимание процесса экономических изменений / пер. с англ. К. Мартынова, Н. Эдельмана. М. : Изд. дом гос. ун-та Высшей школы экономики, 2010. 256 с.
10. Погребняк С. И. Бережливое производство. Формула эффективности. М. : Триумф, 2013. 307 с.

11. Саймон Дж. Неисчерпаемый ресурс. Челябинск : Социум, 2005. 796 с.
12. Axt R. G. The Federal Government and Financing Higher Education [for the Commission on Financing Higher Education]. New York : Columbia University Press, 1952. XVI. 295 p.
13. Шлычков В. В. Мировая депрессия 2020 г. как источник угроз и новых вызовов для российской экономики // Вестник экономики, права и социологии. 2020. № 1. С. 41–44.
14. Бережливый менеджмент в образовании: первые итоги и перспективы [Электронный ресурс] : сборник научных статей по материалам круглого стола ; г. Белгород, 25 ноября 2020 г. Белгород : ОГАОУ ДПО «БелИРО», 2020. 102 с. URL: [assets/ resource-file/2820/sbornik-berezhlyvij-menedzhment.pdf](https://assets.resource-file/2820/sbornik-berezhlyvij-menedzhment.pdf). (дата обращения: 21.05.2022).
15. Владыка М. В., Горбунова Е. И., Полевой И. Н. Применение инструментов бережливого производства в системе высшего образования // Научный результат. Экономические исследования. 2019. Т. 5. № 1. С. 11–19. DOI: 10.18413/2409-1634-2019-5-1-0-2
16. Система образования и технологии бережливого производства: материалы очно-заочной Региональной научно-практической конференции ; Нижневартовск, 31 марта 2017 г. / отв. ред. А. В. Коричко. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2017. 86 с.
17. Волкова И. А. Отраслевые особенности внедрения системы бережливости // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2016. № 3(36). С. 21–25.
18. Козырев О. Ю., Рубаник Ю. Т., Михальченко В. В. Исследование показателей операционной эффективности бизнес-системы девелопмента и обоснование перспективных направлений ее инновационного развития // Вестник КемГУ. 2013. № 3-1 (55). С. 245–250.
19. Павлова, И. В. «Фабрика процессов» как эффективный инструмент обучения персонала принципам бережливого производства / И. В. Павлова, А. А. Потапов // Инновации в образовании. 2021. № 5. С. 81–90.
20. Царенко А. С. «Бережливое государство»: перспективы применения бережливых технологий в государственном управлении в России и за рубежом [Электронный ресурс] // Государственное управление. Электронный вестник. 2014. № 45. С. 74–109. http://e-journal.spa.msu.ru/uploads/vestnik/2014/vipusk_45_avgust_2014_g./problem_i_upravlenija_teorija_i_praktika/tsarenko.pdf (дата обращения: 25.09.2022).

References

1. Womack J.P., Jones D.T. Berezhlivoe proizvodstvo. Kak izbavit'sya ot poter' i dobit'sya protsvetaniya vashej kompanii [Lean Thinking: Banish Waste and Create Wealth in Your Corporation]. New-York, London, Toronto, Sydney, Singapore, 2003.
2. Singo S. Izuchenie proizvodstvennoj sistemy Tojoty s tochki zreniya organizatsii proizvodstva [The study of Toyota's production system from the perspective of production organization]. M.: ICSR Publ., 2010. 312 p. (in Russian)
3. Ono T. Proizvodstvennaya sistema Tojoty: ukhodya ot massovogo proizvodstva. [Toyota's production system: moving away from mass production]. M.: ICSR Publ., 2012. 194 p. (in Russian)
4. Rother M., Shook J. Uchites' videt' biznes-protsessy. Postroenie kart potokov sozdaniya tsennosti [Learn to See Business Processes: The Practice of Building Value Stream Maps]; 2nd edition. M.: Alpina Publisher, 2015. 170 p. (in Russian)
5. Golokteev K., Matveev I. Upravlenie proizvodstvom: instrumenty, kotorye rabotayut [Production management: tools that work]. St. Petersburg: Piter Publ., 2008. 251 p. (in Russian)

6. George M. L. Berezhlivoe proizvodstvo + shest' sigm v sfere uslug [Lean manufacturing + 6 sigma in the service sector] [trans. from English]. M.: Alpina Business Books, 2005. 402 p. (in Russian)
7. Meadows D. Predely rosta: 30 let spustya [Online] [The limits to growth. The 30-year update]. London, 2005. 361 p. Available at: https://batrachos.com/sites/default/files/pictures/Books/meadows_dr_2014_predely_rosta_30_let_spustya.pdf (accessed 25.09.2021).
8. Moseeva, G. V., Moseeva N. M. Ogranichennost' prirodnnykh resursov i problema ekonomicheskogo rosta [Online] [Limitation of natural resources and the problem of economic growth] // Management of the Economic Systems. 2009. No. 19. pp. 2-7. (in Russian) Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13058162&ysclid=lb1sfndlaz254527600> (accessed 17.02.2022).
9. North D. Ponimanie protsesssa ekonomicheskikh izmenenij. [Understanding the process of economic change]. Princeton University Press, 1999.
10. Pogrebnyak S. I. Berezhlivoe proizvodstvo. Formula effektivnosti [Lean production. Efficiency formula]. M.: Triumph Publ., 2013. 303 p. (in Russian)
11. Simon J. Neischerpaemyj resurs [The Ultimate Resource] (Paperback ed.). Princeton University Press, 2017.
12. Axt R. G. The federal government and financing higher education / by Richard G. Axt ; [a study for the Commission on Financing Higher Education]. - New York: Columbia University Press, 1952. XVI. 295 p.
13. Shlychkov V. V. Mirovaya depressiya 2020 g. kak istochnik ugroz i novykh vyzovov dlya rossijskoj ekonomiki [World depression 2020 as a source of threats and new challenges for the Russian economy] // Bulletin of Economics, Law and Sociology. 2020. No. 1. pp. 41-44. (in Russian)
14. Berezhlivij menedzhment v obrazovanii: pervye itogi i perspektivy [Lean management in education: first results and prospects]: sbornik nauchnykh statej po materialam kruglogo stola [Round table proceedings] (Belgorod, November 25, 2020) / Belgorod: RSAEI APE "BelIED" Publ., 2020. 102 p. Available at: <assets/resourcefile/2820/sbornik-berezhltvyij-menedzhment.pdf>. (accessed 21.05.2022). (in Russian)
15. Vladyka M. V., Gorbunova E. I., Polevoj I. N. Primenenie instrumentov berezhlivogo proizvodstva v sisteme vysshego obrazovaniya [Application of lean production tools in the higher education system] // Nauchnyj rezul'tat. Ekonomicheskie issledovaniya [Scientific Result. Economic Research]. vol.5, no.1, 2019. (in Russian) DOI: 10.18413/2409-1634-2019-5-1-0-2
16. Sistema obrazovaniya i tekhnologii berezhlivogo proizvodstva [Education system and lean manufacturing technologies]: materialy ochno-zaochnoj Regional'noj nauchno-prakticheskoy konferentsii [Proceedings of the Intramural and Extramural Regional Scientific and Practical Conference]; Nizhnevartovsk, March 31, 2017 / ed. by A.V. Korichko. Nizhnevartovsk: Publishing House of Nizhnevartovsk State University, 2017. 86 p. (in Russian)
17. Volkova I. A. Otrasleyve osobennosti vnedreniya sistemy berezhlivosti [Industry-specific features of the implementation of the thrift system] // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa [Business. Education. Law. Bulletin of Volgograd Institute of Business]. 2016. No. 3(36). pp. 21–25. (in Russian)
18. Kozyrev O. Yu., Rubanik Yu. T., Mikhal'chenko V. V. Issledovanie pokazatelej operatsionnoj effektivnosti biznes-sistemy developmenta i obosnovanie perspektivnykh napravlenij ee innovatsionnogo razvitiya [Research into the indicators of operational efficiency of business development system and justification of promising directions of its innovative evolution] // Bulletin of Kemerovo State University. 2013. No.3 (55). pp. 245-250. (in Russian)
19. Pavlova I. V. «Fabrika protsessov» kak effektivnyj instrument obucheniya personala printsipam berezhlivogo proizvodstva ["Factory of processes" as an effective tool for teach-

ing staff the principles of lean production] // Innovations in Education. 2021. No. 5. pp. 81-90. (in Russian)

20. Tsarenko A. S. «Berezhlivoe gosudarstvo»: perspektivy primeneniya berezhlivykh tekhnologij v gosudarstvennom upravlenii v Rossii i za rubezhom [Online] [“Lean state”: prospects for the use of lean technologies in public administration in Russia and abroad] // Public Administration. Electronic Bulletin. 2014. No. 45. pp. 74-109. (in Russian) Available at: http://e-journal.spa.msu.ru/uploads/vestnik/2014/vipusk_45._avgust_2014_g./problemi_upravlenija_teoriya_i_praktika/tsarenko.pdf (accessed 25.09.2022).

Сергей Юрьевич Трапицын

*доктор педагогических наук,
профессор, заведующий кафедрой
управления образованием и кадрового
менеджмента*

*Российский государственный
педагогический университет им.
А. И. Герцена*

*191186, Россия, г. Санкт-Петербург,
наб. р. Мойки, 48*

тел.: +7 (812) 3124492

Sergey Y. Trapitsin

*Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Head of the Department of Education
Management and Personnel Management*

*A. Herzen State Pedagogical University of
Russia*

*48 Moyka emb., St. Petersburg, Russia,
191186*

tel.: +7 (812) 3124492

Ирина Владимировна Мамлеева

*магистрант кафедры управления
образованием и кадрового
менеджмента*

*Российский государственный
педагогический университет им.
А. И. Герцена*

*191186, Россия, г. Санкт-Петербург,
наб. р. Мойки, 48*

тел.: +7 (812) 3124492

Irina V. Mamleeva

*Master's Student of the Department of
Education Management and Personnel
Management*

*A Herzen State Pedagogical University of
Russia*

*48 Moyka Emb., St. Petersburg, Russia,
191186*

tel.: +7 (812) 3124492

***Статья поступила в редакцию 31.07.2022, одобрена после рецензирования
01.11.2022, принята к публикации 03.11.2022.***

УДК 378.147

DOI: 10.32343/2409-5052-2022-16-4-365-380

Научная статья

Механизм функционирования коммуникативного взаимодействия в системе интерактивного обучения

А. В. Васильева

Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург
littlegenius@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5071-6846>

Аннотация. В условиях реализации компетентностного подхода и ФГОС 3++ в вузе, требующих усиления практико-ориентированной направленности обучения, в педагогике большое внимание уделяется разработке различных технологий обучения, в т.ч. технологий интерактивного обучения, призванных стать мостиком между учебной деятельностью студентов и их будущей профессиональной деятельностью. Несмотря на наличие значительной базы исследования интерактивного обучения, такому аспекту, как коммуникативное взаимодействие, в системе рассматриваемого феномена не уделено достаточного внимания. Данные, имеющиеся в научно-методической литературе, отличаются дифференцированностью и обособленностью, что не позволяет выстроить системного представления о роли речевого взаимодействия в процессе интерактивного обучения. Цель статьи – изучение механизма функционирования коммуникативного взаимодействия как базы интерактивного обучения на примере обучения в вузе.

Материалы и методы: контент-анализ, опрос, алхимический крест.

Результаты исследования: 1) установлена важность коммуникативного взаимодействия как для педагогического общения в вузе в целом, так и для процесса интерактивного обучения в частности; 2) определены основные мотивы и условия, благодаря которым люди вступают в общение в современном мире; 3) выявлены четыре этапа процесса коммуникативного взаимодействия; 4) процесс коммуникативного взаимодействия представлен как движение, проходящее все четыре этапа, ассоциирующиеся с желанием (мотив), смелостью (стимул), возможностью (познавательный интерес), знанием (взаимодействие); 5) получена модель, отражающая механизм функционирования коммуникативного взаимодействия в системе интерактивного обучения в вузе.

Обсуждение и заключение. Разработанная модель функционирования коммуникативного взаимодействия вносит вклад в развитие научной концепции рассматриваемого феномена, организует имеющиеся о нём теоретические знания на качественно новом уровне. Области применения результатов: 1) разработка модели интерактивной среды в вузе; 2) практическая деятельность по реализации интерактивного обучения различным дисциплинам в вузе.

Ключевые слова: интерактивное обучение, взаимодействие, коммуникативное взаимодействие, педагогическое общение, интерес, обучение иностранных студентов, категориальный метод «Алхимический крест»

Для цитирования: Васильева А. В. Механизм функционирования коммуникативного

взаимодействия в системе интерактивного обучения // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16. № 4 (57). С. 365–380. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-4-365-380>

Mechanism of Communicative Interaction in the System of Interactive Learning

Original article

Anastasya V. Vasilieva

St. Petersburg State University, St. Petersburg
littlegenius@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5071-6846>

Abstract. *In the context of implementation of the competence-based approach and the Federal State Educational Standard 3++ at the university, which require more practice-oriented teaching, pedagogy and methodology pay great attention to the development of various learning technologies, including those interactive, which are designed to become a bridge between educational activities and future professional activities of students. Despite the existence of a significant research base for interactive learning, insufficient attention is given to an aspect such as communicative interaction in the system of the phenomenon under consideration. The data available in the scientific and methodological literature are differentiated and isolated, which impedes building a systematic understanding of the role of speech interaction in the process of interactive learning. The paper aims to study the mechanism of communicative interaction as the basis of interactive learning by the example of university education.*

Materials and Methods: *The study was based on the methods of content analysis, survey, and alchemical cross.*

Results: *The study has established the importance of communicative interaction both for pedagogical communication at university in general and for the process of interactive learning in particular; determined the main motives and conditions through which people enter into communication in the modern world; identified four stages of the communicative interaction process; 4) presented the process of communicative interaction as a movement through the four stages associated with desire (motive), courage (incentive), opportunity (cognitive interest), knowledge (interaction); 5) obtained a model reflecting the mechanism of communicative interaction.*

Discussion and Conclusion. *The developed model of the communicative interaction contributes to the development of the scientific theory of the phenomenon at issue, organizes the theoretical knowledge about it at a qualitatively new level. The results of the study can be applied in: 1) the development of an interactive environment model at university; 2) practical activities to implement interactive teaching in various disciplines at university.*

Keywords: *interactive learning, interaction, communicative interaction, pedagogical communication, interest, teaching foreign students, categorical method “Alchemical Cross”*

For citation:. *Vasilieva A. V. Mechanism of Communicative Interaction in the System of Interactive Learning Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2022; 16(4): 365–380. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-4-365-380>*

Введение

Реализация компетентного подхода в вузе преследует целью формирование творческой личности будущего специалиста, способного пользоваться полученными навыками и умениями для самостоятельного решения поставленных профессиональных задач и возникающих проблем, что требует смещения акцентов с передачи теоре-

тических знаний на обеспечение практико-ориентированной направленности учебного процесса. Достижение этой цели невозможно без создания особых условий в процессе обучения и разработки специальных технологий, в связи с чем использование форм и приёмов интерактивного обучения (далее – ИО), главное назначение которых – быть мостиком между учебной деятельностью студентов и их будущей профессиональной деятельностью (с точки зрения обучения иностранным языкам – мостиком между учебными и реальными, естественными условиями использования языка), становится обязательным требованием при проведении занятий в вузе по всем дисциплинам как на ступени бакалавриата, так и в магистратуре (см., например, [1; 2; 3; 4]).

Согласно библиографическим данным, отличительной чертой ИО является так называемое «усиленное взаимодействие» всех участников образовательного процесса, осуществляемое как по линии преподаватель – обучающиеся, так и между обучающимися. Доказано, что в ходе осуществления совместной познавательной деятельности происходит активизация мыследеятельности, способствующая увеличению продуктивности процесса обучения, более качественному формированию навыков и умений и, соответственно, более эффективному овладению профессиональной компетенцией (при обучении иностранным языкам, в том числе, и коммуникативной компетенцией) [4; 5].

Однако, как свидетельствует анализ научно-методической литературы, природа взаимодействия различна. В одних источниках – это практическое взаимодействие, в других – игровое, в третьих источниках – взаимодействие на основе решения проблемных задач, встречается также упоминание о творческом или креативном взаимодействии [6]. При обучении иностранным языкам целью использования форм и приёмов ИО становится овладение студентами коммуникативной компетенции, поэтому на первое место выходит активное речевое взаимодействие в ситуации, приближенных к жизненным и значимых для обучающихся [4].

Считаем, что каждый из упомянутых видов взаимодействия имеет право быть при реализации процесса ИО, но перечисленные виды деятельности являются отражением его сущности на разных этапах эволюционирования и развития в качестве системы обучения [6]. Тем не менее согласно определению, которое приводится в философском словаре, взаимодействие – это «интегрирующий фактор, посредством которого происходит объединение частей в определённый тип целостности, организация структуры» [7]. Соответственно, встаёт вопрос о том, какой вид взаимодействия при ИО может считаться первичным, базовым, тем, который будет выполнять основную функциональную нагрузку: объединять, согласно определению, части – различные виды взаимодействия – в единую структуру, систему ИО.

Принимая во внимание тот факт, что целью ИО наравне с другими существующими формами и видами обучения в самом общем виде является «процесс передачи и усвоения знаний, навыков, умений и способов познавательной деятельности человека» [8, с. 168], то первичным взаимодействием, в которое вступают участники любого образовательного процесса, является речевое или коммуникативное взаимодействие. Однако если при традиционном обучении речевое взаимодействие, как правило, принимает вид «одностороннее активного» общения [9], где на первое место выходит транслирующая функция – передача информации (знаний и ценностей) от преподавателя, субъекта общения, к обучающемуся, объекту общения, в задачи которого входит пассивное восприятие с дальнейшим максимально точным воспроизведением, то, учитывая природу ИО, функции речевого взаимодействия в нём будут отличаться от традиционного обучения. С одной стороны, как это подчёркивается в ряде работ по психологии и педагогике, обучающий потенциал чисто речевого взаимодействия значительно ниже, чем, например, того же практического или игрового. Однако нельзя отрицать важность значения речевого взаимодействия в качестве инструмента организации других видов

взаимодействия: «межличностное общение почти всегда оказывается вплетённым в ту или иную деятельность и выступает как условие её выполнения» [9, с. 11]. Иными словами, речевое взаимодействие является не только необходимым компонентом любой деятельности, но и обязательным условием нормального функционирования этой деятельности. В связи с чем считаем, что для ИО большое значение имеет именно организующая функция речевого взаимодействия как важная составляющая всего процесса ИО и как наиболее полно отвечающая сущности феномена ИО. Исходя из всего вышесказанного, полагаем, что речевое или коммуникативное взаимодействие, являясь базой ИО, обладает особым механизмом функционирования, который, во-первых, насчитывает несколько этапов, соответствующих природе исследуемого феномена, во-вторых, создаёт надёжную основу для зарождения других видов взаимодействия, т. е. обеспечивает эволюционирование процесса ИО.

Обзор литературы

Коммуникативное или речевое взаимодействие в педагогике, согласно данным научных публикаций, является частью более общего понятия «педагогическое общение», изучению которого посвящено немало трудов выдающихся отечественных учёных. Анализ изученной литературы свидетельствует о том, что содержание данного понятия претерпевало значительные изменения на протяжении существования всей истории науки и напрямую зависело от внешних социально-экономических условий [10; 11].

В условиях реализации компетентного подхода и действия ФГОС 3++ целью обучения в вузе становится формирование творческой личности студента, способной к дальнейшему профессиональному самообучению. Достижение поставленной цели возможно лишь в атмосфере выстраивания субъект-субъектных отношений между преподавателем и обучающимся. Согласно данным обзора научно-методической литературы потенциал таких отношений реализуется в ходе осуществления межличностного взаимодействия, основывающегося на принципе сотрудничества между преподавателем и обучающимися. Другой характерной чертой межличностного взаимодействия является диалоговый стиль общения в процессе обучения [12; 13].

Однако анализ литературы свидетельствует о наличии ряда проблем, которые препятствуют осуществлению полноценного межличностного взаимодействия, что, безусловно, является барьером на пути выстраивания продуктивных субъект-субъектных отношений между преподавателем и обучающимся и препятствует развитию ИО.

В первую очередь, это сохраняющиеся тенденции традиционного обучения, при котором, как отмечалось выше, студент занимает пассивную роль слушающего, а преподаватель – активную роль говорящего, из-за чего процесс общения принимает не диалогический, а монологический характер, что, безусловно, идёт в разрез с природой как понятия «взаимодействие», так и ИО.

Второй причиной, препятствующей развитию активного взаимодействия в ходе процесса обучения, является стиль педагогического общения, которого придерживается преподаватель. Изучение этой педагогической проблемы получило широкое освещение в работах исследователей (см., например, [14]). Ссылаясь на классификацию стилей руководства, предложенную К. Левиным, принято выделять 3 стиля педагогического общения. Для нас важным является то, что использование авторитарного и либерально-попустительского (или манипулятивного) стилей педагогического общения не способствует позитивному взаимодействию, в отличие от демократического (или диалогового). Однако исследование О. Л. Подлиняева [14] показало, что в 2016 г. авторитарного стиля придерживались 69,48 % преподавателей, манипулятивного – 18,95 %, диалогического – только 11,57 %. Согласно данным исследования К. В. Варыхановой, И. А. Сергеевой, В. В. Кустовой [15], в 2018 г. использование авторитарного стиля понизилось до 38 %, а демократического – повысилось до 39 %, однако всё-таки

остаётся довольно низким. В 2020 г. М. А. Ларионова и Л. И. Сукач изучали влияние педагогического общения в вузе на психологическое благополучие студентов. Данные проведённого ими опроса показали, что уровень психологического благополучия студентов составляет 47,7 %, что было оценено как «низкий уровень» [13]. Среди основных причин был также назван стиль педагогического общения, которого придерживаются преподаватели при взаимодействии со студентами.

В работах исследователей отмечается, что отсутствие позитивного педагогического общения между преподавателем и студентом приводит к:

- ухудшению когнитивной деятельности обучающихся;
- снижению внутренней мотивации к обучению и спаду интереса;
- негативному отношению к изучаемому предмету;
- низкому уровню развития проблемного и креативного мышления [12; 13].

Иными словами, наличие внутренних или внешних барьеров в процессе педагогического общения создаёт значительное препятствие как для развития совместной познавательной деятельности в ходе обучения, так и формирования творческой личности, способной к саморазвитию. При работе с иностранными студентами отсутствие позитивного педагогического общения приводит к более длительному периоду адаптации к условиям обучения в России, а также напрямую влияет на качество формирования коммуникативной компетенции.

Обратимся к третьей причине. Как показывают данные эмпирических исследований и наблюдение непосредственно за учебным процессом, в ситуациях, когда преподаватель использует формы и приёмы ИО и старается придерживаться диалогического или демократического стиля общения, также возникают трудности, которые приводят к более низким практическим результатам по сравнению с запланированными, что препятствует развитию межличностного взаимодействия, внедрению ИО в образовательную практику на регулярной основе и, соответственно, использованию его в качестве инструмента реализации компетентностного подхода. Сюда относятся сложности с включением обучающихся в процесс активного взаимодействия: наличие внутреннего сопротивления с их стороны к участию в совместной познавательной деятельности, отсутствие интереса, безынициативность [16]. Неспособность преподавателя оказать на обучаемых должное стимулирующее влияние, как правило, приводит к потере контроля над процессом обучения, и оно из интерактивного переходит в другие формы обучения, чаще – в традиционное. Неудачи подобного рода в научно-практической литературе связывают либо с неопытностью преподавателя, либо с неустановившейся атмосферой доверия между преподавателем и студентами, что затрудняет взаимодействие «на равных» и, следовательно, препятствует естественности хода ИО. На прямую зависимость эффективности межличностного взаимодействия от благоприятного морально-психологического климата в аудитории указывалось в работах многих исследователей [11; 12]. Действительно, как отмечает И. И. Рыданова [10], лишь в атмосфере доверия предмет обучения становится личностно значимым, а поведение взаимодействующих сторон – положительно мотивированным.

В этой связи необходимо вспомнить, что процесс педагогического общения подразумевает две взаимосвязанные составляющие: предметное дидактическое взаимодействие, направленное непосредственно на формирование системы ЗУН (знания, умения, навыки), и собственно коммуникативное взаимодействие, целью которого является «обмен мыслями, взглядами, интересами, чувствами, настроениями в связи с предметным взаимодействием» [17, с. 151]. Анализ библиографических источников свидетельствует о том, что в основном работы исследователей посвящены как раз предметному взаимодействию, в то время как коммуникативному не уделяется должного внимания. Однако именно коммуникативное взаимодействие обеспечивает продуктивность предметного: придаёт процессу обучения эмоциональную составляющую, делает предмет

изучения личностно значимым, что активизирует когнитивные способности и оптимизирует процесс формирования ЗУН и овладения компетенциями. Данное замечание становится особенно актуальным в свете обсуждения вопросов обучения «поколения Z» (рождённые после 2000 года), обращение к которому становится всё более востребованным. Согласно данным научно-исследовательской литературы «зэты», к которым как раз относятся нынешние студенты, испытывают большую потребность в аффилиации (см., например, [18; 19]).

Относительно ИО считаем, что именно развитая должным образом коммуникативная составляющая педагогического общения обеспечивает успешное развитие других видов совместной познавательной деятельности и, соответственно, способствует эволюционированию системы ИО на всех этапах его существования (об этапах эволюционирования системы ИО см. [6]). Это предположение согласуется с точкой зрения Е. В. Коротяевой и А. С. Андрюниной, согласно которой ИО осуществляется в полной мере тогда, когда в нём обнаруживаются и активно работают все компоненты коммуникативной деятельности [5, с. 31], т. е. присутствует и информативная составляющая, и собственно интерактивная (координация действий участников взаимодействия), и перцептивная (эмоциональная готовность к включению в общую деятельность, принятие других субъектов совместной деятельности).

Таким образом, если предметное дидактическое взаимодействие, принимающее форму учебного общения, выполняет информативную функцию и имеет место быть в любом процессе обучения, то коммуникативное взаимодействие, свойственное именно процессу ИО, принимает форму дружественного или доверительного общения и призвано:

- во-первых, снять психологический барьер и создать атмосферу доверия, что способствует вовлечению студентов в совместную познавательную деятельность;

- во-вторых, увеличить интерес к процессу познания, что усилит познавательную активность, вызовет эмоциональный отклик, эмпатию и рефлекссию со стороны обучающихся, т. е. будет способствовать развитию внутренней мотивации и появлению потребности в дальнейшем профессиональном саморазвитии.

Однако, несмотря на важность коммуникативного взаимодействия для организации процесса ИО, в ходе анализа научно-методической литературы не было обнаружено данных по изучению механизма его функционирования, что и составляет *цель* данного исследования.

Материалы и методы

Для достижения поставленной цели в данной работе были использованы методы: контент-анализ, эмпирический метод опроса и категориально-символьный метод «Алхимический крест».

Учитывая тот факт, что по своей природе коммуникативное взаимодействие является диалогическим и представляет собой процесс общения, а также то обстоятельство, что в настоящее время наличие гаджетов и возможность повсеместного выхода в Интернет всё больше способствует тому, что устное общение заменяется письменной формой, нам было интересно узнать, что мотивирует людей к общению в современном мире. С этой целью был проведён опрос среди носителей русского языка. Мы исходили из предположения, что причины, по которым человек вступает в общение, универсальны, поэтому выявленные в ходе опроса закономерности и мотивы помогут при изучении механизма коммуникативного взаимодействия, лежащего в основе ИО.

Опрос состоял из двух вопросов, на которые реципиенты отвечали в свободной форме:

1. Что мотивирует вас к общению со знакомыми людьми?
2. Что мотивирует вас к общению с незнакомыми?

Опрос имел целью установление общих тенденций, поэтому реципиенты не отбирались по каким-либо особым параметрам. Это были представители разного пола, возраста, образования. Сведения, полученные в ходе опроса, дополнили сведения контент-анализа литературы и использовались в ходе применения метода «Алхимический крест».

Категориально-символьный метод «Алхимический крест» был разработан В. И. Разумовым [20, с. 139–140] и используется как современный познавательный инструмент, используемый, например, для интерпретации разных видов деятельности. Схема метода «Алхимический крест» представляет собой крест (см. рис. 1), согласно которому любое явление можно представить как движение, проходящее 4 состояния, при этом особенности элементов (стихий) придают соответствующие специфики этапам достижения результата [20, с. 141].

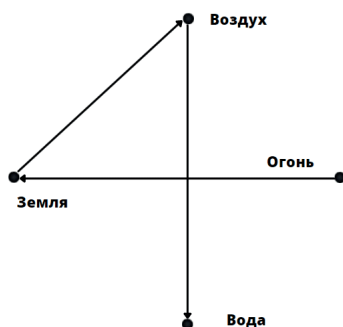


Рисунок 1. Схема метода «Алхимический крест»
Figure 1. Scheme of the alchemical cross method

Результаты исследования

Согласно классификации Ю. С. Крижанской и В. П. Третьякова [21], в процессе общения можно выделить три уровня: ритуальный, манипулятивный и дружественный. Реальность обучения в вузе такова, что в большинстве случаев учебное общение может быть охарактеризовано как «ритуальное», т. е. такое, при котором студенты вынуждены вступать в процесс общения с преподавателем согласно этикету. Манипулятивное общение – второй по распространённости уровень общения. На этом уровне со стороны преподавателей происходит либо критика высказываний студентов, либо навязывание своей точки зрения как наиболее авторитетной. Если при ритуальном уровне активность в общении вообще не наблюдается, то при манипулятивном она «подавляется», и дальнейшего развития взаимодействия не происходит. Оба варианта противоречат природе ИО. Его зарождению и развитию будет способствовать только третий, дружественный, уровень общения между всеми субъектами процесса обучения.

С целью выявления мотивов, способствующих развитию именно дружественного общения, способного создать надёжную базу для дальнейшего взаимодействия, был проведён опрос среди носителей русского языка. В опросе приняли участие 117 человек. Участникам опроса нужно было высказать своё мнение по двум позициям: что мотивирует к общению а) со знакомыми и б) с незнакомыми людьми. Опрос был открытым, варианты ответов на выбор не предлагались, количество указываемых мотивов не ограничивалось. Форма опроса была сгенерирована и распространялась через социальную сеть «Вконтакте». Полученные данные были распределены по двум большим группам: «мотивы, побуждающие к общению со знакомыми людьми» и «мотивы, побуждающие к общению с незнакомыми людьми». При дальнейшем анализе внутри

каждой группы были выделены подгруппы, в которых были объединены схожие ответы.

Из общих замечаний хочется отметить, что очень немногие написали, что любят именно сам процесс общения («общение ради общения»), в то время как комментарий типа «не люблю пустую болтологию» встречался довольно часто. Встретилось и такое мнение, что «прямое общение» или даже телефонный разговор – это «бесцеремонная вещь», которая может отвлекать от дел, и в этом плане общение через мессенджеры названо «более деликатным».

Мотивы, побуждающие к общению со знакомыми, можно разделить на 3 группы:

- «проявление соучастия» (желание выслушать, помочь, получить/оказать помощь или поддержку, дать совет);
- «доверительное общение» (от одиночества, «излить душу», узнать новое, поделиться проблемой, впечатлениями, важной информацией, поговорить о планах, желании близости, поддержание дружеских связей);
- «обмен положительными эмоциями» (получить эмоциональный контакт, одобрение, похвалу, оценку, похвастаться, «покрасоваться» самому).

В нескольких комментариях встретилось упоминание о том, что к общению со знакомыми мотивирует «обмен энергиями», ещё в одном ответе была встречена такая формулировка, как «общение с хорошими знакомыми – это один из источников получения гормона счастья, дофамина».

Таким образом, получается, что к общению со знакомыми мотивируют либо ситуации высокого энергетического подъёма, либо, наоборот, очень низкого, т.е. затрагивается эмоциональная сфера, только в первом случае вступающему в общение хочется «выплеснуть» наполняющие (перепополняющие) эмоции, а во втором, наоборот, получить недостающие. Именно при таких условиях общение будет расцениваться как истинное общение, т.е. такое, которое «не предполагает внешней по отношению к себе цели и обретает смысл в собственной процессуальности», являясь способом самореализации и получения личностно значимой информации и, следовательно, такое, в которое будут вступать и которое будут поддерживать по собственному желанию, импровизировать, высказывать оригинальность точек зрения, интерпретировать точки зрения собеседника, дополнять и предвосхищать их ответы, что и является, согласно М. М. Бахтину [22], целью диалога.

В отличие от общения со знакомыми, в которое собеседники, как правило, вступают по обоюдному желанию и которое всё-таки может носить черты «обычной болтовни», мотивы, побуждающие к общению с незнакомыми, всегда преследуют определённую цель или выгоду. Характерно, что почти всеми опрашиваемыми единогласно было отмечено, что общение на работе или учёбе – это вынужденное общение, и там невозможно не общаться, при этом многие предпочли бы НЕ общаться. Многие точки зрения были крайне категоричны: «Не люблю посторонних людей, хотя всю жизнь с ними работаю», «Начну разговор только в том случае, если мне что-то НАДО», «Если в разговоре есть для меня СМЫСЛ» или «От безысходности». В ответах реципиентов мужского пола неоднократно встречалось «Начну общаться, чтобы познакомиться с целью дальнейших отношений». Последующие ответы и комментарии строятся вокруг ситуаций общения, не связанных с работой или учёбой.

Анализ ответов позволил получить довольно чёткое понимание того, ГДЕ, при каких УСЛОВИЯХ, с какой ЦЕЛЬЮ люди будут общаться с незнакомыми. И, на наш взгляд, самое главное: ЧТО может мотивировать к общению с незнакомым или малознакомым человеком. Так как для любого студента преподаватель, особенно на первых порах, как раз и является таким малознакомым человеком, который, однако, настоятельно требует активного высказывания своих точек зрения, мыслей, а нередко – ответов на вопросы, затрагивающие те жизненные сферы, которые студент просто не

имеет желания обсуждать в присутствии посторонних и, соответственно, если и будет говорить, то очень неохотно, скупой используя языковые и речевые средства изучаемого языка (например, на занятиях по разговору при изучении иностранного языка или РКИ), то наше внимание привлекло перечисление того, ЧТО в незнакомом человеке может расположить к общению.

Во-первых, *отсутствие агрессии*, когда личность «не вызывает необходимости защищаться».

Во-вторых, *симпатия*, которая выражается в следующих чертах: обаяние, живость, улыбка, запах, внешний вид, харизма. По мнению реципиентов, если человек обладает этими качествами, с ним «хочется заговорить», т. к. он располагает к общению. Интерес к самому человеку выражался, например, когда, как написала одна опрошиваемая, к ней подошёл незнакомый мужчина в магазине и начал читать стихи, потому что та, которую он подвозил, показалась ему симпатичной; или другой пример, когда таксист начал делиться своими проблемами, потому что тот, кого он подвозил, вызвала в нём желание поделиться. Назывались и другие похожие ситуации. Считаем, что в подобных ситуациях, к общению именно «потянуло» благодаря исходящей от другого человека *энергетики*.

В-третьих, *качество хорошего собеседника*, под чем одни подразумевают открытость, другие чувство юмора и эмоциональную вовлечённость в разговор, третьи – уровень интеллекта и развития, т.е. эрудированность. Эти качества собеседника будут способствовать проявлению интереса как к самому говорящему, так и к предмету разговора.

По мнению большинства опрошенных, при условии соблюдения перечисленных выше пунктов *обсуждение общего дела или общего интереса* будет способствовать включению в активное общение с незнакомыми людьми.

Следующий интересный момент – это ГДЕ чаще всего приходится вступать в общение с незнакомыми людьми. Здесь отмечены места наиболее частого «зарождения» именно спонтанного общения, а не по принуждению. Как правило, место связано с мотивами, побуждающими к общению.

Первое место – *в очереди*, чтобы «убить время». Этот ответ встретился чаще всего. Некоторые даже отметили, что в очереди, особенно в учреждениях здравоохранения, даже надоедает «листать новостную ленту».

Второе место – *связано с транспортом*, либо его ожиданием по причинам задержки (аэропорт), либо совместным нахождением внутри, например, в поезде. Если в первом случае к общению мотивирует обсуждение общей проблемы и выходящее отсюда желание поделиться своим подобным опытом, то во втором случае опять-таки желание скоротать время.

Однако отмечались и другие мотивы, по которым возникает желание заговорить с незнакомыми в транспорте. Приводились примеры – «когда едешь в автобусе или маршрутке, и что-то случилось». В этом случае целью разговора так же, как и в случае задержки, – «высказаться о происходящем». Отмечалось, что в таких ситуациях к общению располагает сложившаяся атмосфера, где у всех одна проблема.

Близкая к этому ситуация «сплочённости», но не на фоне проблемы, а общего интереса. Например, *в театре*, в антракте, при обсуждении игры актёров. Несколько реципиентов отметили, что по натуре являются интровертами, но большой эмоциональный подъём может вынудить заговорить с незнакомыми.

Часто встречались ситуации *пребывания в чужом месте*, например во время путешествия. Тут выступают 2 основные причины: либо получение необходимой информации («инстинкт самосохранения»), либо интерес к конкретному месту и желание узнать больше, что вынуждает вступать в общение именно с местными жителями.

Также встречались ответы – «*в магазине*, спросить совета при выборе, не всегда у

продавца или консультанта». Упоминались и другие единичные места, где может завязаться разговор с незнакомыми, которые можно объединить одной причиной – проявление интереса или к самому человеку, или к решаемой проблеме. Так, среди ответов респондентов встретилось упоминание таких мест, как *гаражная территория*, или двор при починке *автомобиля*, *рыбалка*, *прогулка с детьми* или *детские мероприятия*, *выгул собак*. Причинами, побуждающими в этом случае к общению, становятся следующие: поделиться своим опытом, узнать детали или новую информацию, помочь. Те же самые мотивы были названы, когда упоминались ситуации ожидания в очереди при получении не медицинских, а иных услуг, например, *в налоговой* или *для получения консультации юриста* и пр. юридических услуг. Подчеркивалось, что в подобных ситуациях создаётся особая атмосфера, в которой один хочет поделиться проблемой, а другой – советом или решением.

Таким образом, по результатам опроса к мотивам, стимулирующим к активному общению с незнакомыми людьми, можно отнести:

- интерес к личности собеседника;
- интерес к теме разговора или обсуждаемой проблеме, вызывающие желание высказаться или поделиться опытом;
- получение необходимой информации, желание узнать детали или расспросить о подробностях.

Внимания также заслуживает частое упоминание «*особой атмосферы*», которая складывается между незнакомыми людьми при обсуждении той или иной проблемы в различных ситуациях как обязательное условие, мотивирующее к общению.

Таким образом, если раньше считалось, что главным мотивом для коммуникации выступает получение необходимой информации, то теперь, когда всё можно узнать через Интернет, на первое место выходит *эмоциональный обмен*, которым сопровождается общение, *атмосфера*, которая складывается в процессе общения, и *личность* самого *говорящего*, побуждающая к общению, т.е. перцептивная сторона коммуникации выходит на первое место.

Сведения, полученные по результатам опроса, дополнили теоретические данные, полученные в ходе анализа научно-методической литературы, и позволили разработать модель функционирования коммуникативного взаимодействия в вузе, построенную на основе метода «Алхимический крест» (рис. 2).

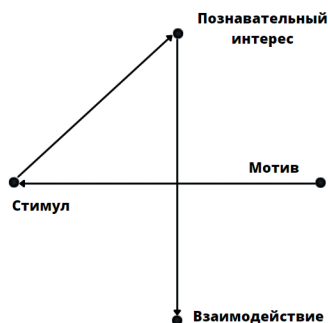


Рисунок 2. Модель функционирования коммуникативного взаимодействия в системе ИО
Figure 2. Model of communicative interaction in the IE system

Согласно разработанной модели коммуникативное взаимодействие представляет

собой процесс, состоящий из четырёх этапов, коррелирующих с характеристиками четырёх стихий (*огонь, земля, воздух, вода*) и расположенных в соответствии с элементами схемы алхимического креста (см. рис. 1).

С элементом *огонь* (начало процесса, волевой побудительный импульс, желание) соотносится *мотив* к вступлению в совместное познавательное взаимодействие. Согласно теории деятельности А. Н. Леонтьева, именно наличие различного рода мотивов вынуждает человека начать деятельность, т. е. проявить активность, в нашем случае – познавательную активность. Появление различного рода мотивов у студентов знаменует собой начало речевого взаимодействия и, соответственно, зарождение ИО. Начало движения всегда ассоциируется с высоким эмоциональным подъёмом, поэтому роль коммуникативного взаимодействия на этом этапе заключается в том, чтобы снять психологический барьер, заинтересовать предметом обучения, вызвать желание поделиться имеющимся опытом, «заразить» для дальнейшего взаимодействия. Это будет способствовать установлению атмосферы доверия и развитию дружественной формы общения.

С элементом *земля* (инертность, торможение, сопротивление начавшемуся движению, смелость к преодолению препятствия) соотносится второй этап, *стимул*. Эмоциональный подъём сменяется эмоциональным упадком. Причины могут быть совершенно разные: недостаточный уровень когнитивных способностей, отсутствие необходимого опыта, низкий языковой уровень (в случае обучения иностранных учащихся) и т. п. Внешняя мотивация обучающегося, столкнувшегося с реальностью обучения в вузе (первыми проблемами или сложностями), падает из-за не до конца сформированных умений самоорганизации, у иностранных учащихся – по причине адаптации к обучению в России. Познавательная активность, соответственно, уменьшается, только-только начавшийся процесс совместного познавательного взаимодействия значительно затормаживается. Для ИО это самый уязвимый период, т. к. именно на этом этапе велика вероятность перехода в традиционную форму обучения. Для преодоления сопротивления обучающиеся нуждаются в дополнительном стимулировании познавательной деятельности. В функции речевого взаимодействия на данном этапе выступает обеспечение обязательной обратной связи (выслушать, поддержать, дать совет и т. п.) как помощь в преодолении препятствий, тормозящих познавательную деятельность. Если на первом этапе преподавателю и студентам удалось установить дружественное общение, то возникшие проблемы будут преодолены, и педагогическое взаимодействие выйдет на новый уровень. На данном этапе дружественное общение переходит в доверительное.

Элементу *воздух* (лёгкость, подвижность, продолжение начатого процесса, способность достичь желаемого) соответствует этап *познавательный интерес*. Обучающийся научился справляться с первыми сложностями, и его уверенность в достижении результата усиливается. Появляются желание поделиться первыми успехами и необходимость обмена положительными эмоциями. Снова наблюдается фаза высокого эмоционального подъёма. Однако, чтобы не вернуться на предыдущий этап при встрече с новыми проблемами, мотивы, которые движут студентом, должны также перейти на качественно новый уровень: просто заинтересованность должна перерасти в познавательный интерес. Достижение этой цели и будет главной задачей речевого взаимодействия на данном этапе. Зарождению и развитию познавательного интереса будет способствовать вербализация получаемой студентами информации. Следует предоставить возможность обучающимся продемонстрировать своё понимание по обсуждаемым вопросам, позволить высказать своё мнение, удовлетворить потребность в самовыражении. При этом важно проявить искреннюю заинтересованность, похвалить самостоятельность, поощрить выбор найденных стратегий и тактик в решении поставленной проблемы. Равнодушие так же, как и резкая критика, недопустимы: из доверительного

общение перейдёт в другие формы (ритуальное или манипулятивное), активность со стороны обучающихся спадёт, ИО перейдёт в другую форму обучения. Возможна конструктивная критика, но высказываемая позитивным тоном.

Наконец, четвёртому элементу *вода* (подвижность, способность не бросать, а обтекать препятствие, бесформенный носитель множества форм, обретение знания) соответствует этап *взаимодействие*. Обучающийся готов к любому виду взаимодействия, предмет изучения становится лично значимым, мотивация из внешней переходит во внутреннюю, в потребность к познанию. На этом этапе, какие бы проблемы ни встречались, они не будут «тормозить» и создавать препятствия, способные заставить бросить процесс познавательного взаимодействия. Общение принимает форму сотрудничества, в ходе которого взаимными усилиями решаются проблемы и находятся нужные решения.

Обсуждение и заключение

Согласно полученным результатам, чтобы познавательное взаимодействие протекало продуктивно и приводило к реальным результатам, наличия только мотивации к участию в совместной деятельности недостаточно. Даже в том случае, если мотивация на момент начала высокая, она может качественно измениться в процессе, поэтому должно быть обязательно что-то, что действует на мотивацию и чем можно управлять, т. е. учитывать при отборе содержания обучения и организации процесса ИО. Итоги опроса свидетельствуют о том, что это, в первую очередь, *интерес*, который неосознанно возникает в ходе коммуникативного взаимодействия. В свою очередь, от качества коммуникативного взаимодействия зависит, увеличится ли интерес, перейдёт из любознательности в познавательный интерес и станет движущей силой любого взаимодействия либо «сойдёт на нет».

Таким образом, речевое или коммуникативное взаимодействие, являясь базой ИО, обладает особым механизмом функционирования, который насчитывает четыре этапа, соответствующие природе ИО и создающие надёжную основу для зарождения других видов взаимодействия, обеспечивающих эволюционирование процесса ИО.

В отличие от имеющихся на сегодняшний день дифференцированных и обособленных данных проведённое исследование систематизирует накопленные теоретические и эмпирические знания о роли коммуникативного взаимодействия в системе ИО, что, по нашему мнению, будет способствовать эффективному развитию научной концепции ИО.

В ходе проведения исследования были получены следующие результаты.

1. Установлена важность коммуникативного взаимодействия как для педагогического общения в вузе в целом, так и для процесса ИО в частности.

2. Определены основные мотивы и условия, благодаря которым люди вступают в общение в современном мире: необходимость эмоционального обмена, личность говорящего, побуждающая к общению, интерес к теме разговора или обсуждаемой проблеме, обязательное наличие особой атмосферы, располагающей к общению.

3. Выявлены четыре этапа процесса коммуникативного взаимодействия: *мотив*, *стимул*, *познавательный интерес*, *взаимодействие*, – которые в универсальном виде соответствуют свойствам первоэлементов античной философии (огонь, земля, воздух, вода).

4. Процесс коммуникативного взаимодействия представлен как движение, проходящее все четыре этапа, ассоциирующиеся с желанием (*мотив*), смелостью (*стимул*), возможностью (*познавательный интерес*), знанием (*взаимодействие*).

5. Получена модель, отражающая механизм функционирования коммуникативного взаимодействия.

Научная ценность полученных в статье результатов заключается в том, что, во-первых, по сравнению с имеющимися исследованиями даётся более полное и точное

представление о роли коммуникативного взаимодействия в процессе ИО; во-вторых, разработанная модель функционирования коммуникативного взаимодействия обучения вносит вклад в развитие научной теории рассматриваемого феномена, организует имеющиеся о нём теоретические знания на качественно новом уровне; в-третьих, привлечение категориального метода «Алхимический крест» для изучения механизма функционирования коммуникативного взаимодействия в системе ИО способствует развитию методологии педагогики.

Практическая ценность полученных научных результатов заключается в их непосредственном использовании при организации и управлении процессом ИО различными дисциплинами в вузе, в т.ч. при обучении РКИ.

Теоретическая значимость результатов исследования применительно к феномену ИО видится в том, что полученные результаты, во-первых, выступают надёжным фундаментом для построения научной концепции ИО; во-вторых, в перспективе дают возможность разработать модель интерактивной среды в вузе.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Список источников

1. Головцова И. Г., Рудакова Л. В. Проблемы внедрения интерактивных форм обучения в рамках компетентного подхода // Вестник АГУ. 2015. Вып. 2 (159). С. 99–106.
2. Карпова С. Н. Интерактивные технологии обучения иностранному языку: педагогические возможности и риски // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2013. № 3. С. 177 – 179.
3. Мещерякова Е. И. Мотивация к приобретению профессиональных умений с использованием интерактивных методов как педагогическая проблема // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2019. Т. 18. № 3(41). С. 7–12. DOI: 10. 20310/1810-231X-2019-18-3(41)-7-12
4. Bagramova N. V., Vasilieva A. V. Interactive Lesson as a Macro-Unit of Teaching Russian as a Foreign Language in Short-Term Courses. Philological Class. 2020. Vol. 25. № 1 (59). Pp. 173–183. DOI: 10.26170/FK20-01-17
5. Коротаева Е. В., Андрюнина А. С. Интерактивное обучение: аспекты теории, методики, практики // Педагогическое образование в России. 2021. № 4. С. 26–33. DOI: 10.26170/2079-871720210403
6. Васильева А. В. Выявление эволюционной последовательности возникновения и развития интерактивного обучения // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т. 6. № 4. С. 58–71. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-4-0-5
7. Спиркин А. Г. Взаимодействие [Электронный ресурс] // Новая философская энциклопедия. URL: https://gufo.me/dict/philosophy_encyclopedia/ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ (дата обращения: 10.06. 2022).
8. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Икар, 2021. 496 с.
9. Бодалев А. А. Психология общения. Избранные психологические труды. М. : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. 256 с.
10. Рыданова И. И. Основы педагогики общения. Минск : Беларуская навука, 1998. 319 с.
11. Саяпина Н. Н., Жуклина В. Н. Использование диалога в педагогическом взаимодействии // Вестник СГТУ. 2006. №. 4 (17). Вып. 2. С. 209–217.
12. Борисова Е. В. Обеспечение успеха в образовательной деятельности иностранных студентов, обучающихся на основных факультетах // Вестник Нижегородско-

го университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2019. № 4 (56). С. 250–256.

13. Ларионова М. А., Сукач Л. И. Педагогическое общение в вузе как фактор психологического благополучия студента [Электронный ресурс] // Межпоколенческие отношения: современный дискурс и стратегические выборы в психолого-педагогической науке и практике. М. : Психологический институт РАО, 2020. С. 217–220. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_43049401_14427163.pdf (дата обращения: 12.08.2021).

14. Подлинный О. Л. Стили педагогического общения и их психологическая природа // Педагогический ИМИДЖ. 2016. № 3 (32). С. 134–142.

15. Варыханова К. В., Сергеева И. А., Кустова В. В. Мотивация профессиональной деятельности преподавателей технического вуза, способствующая выбору стилей педагогического общения // Высшее образование сегодня. 2018. № 1. С. 45–49. DOI: 10.25586/RNU.NET.18.01.P.45

16. Васильева А. В. Исследование системы целей интерактивной формы обучения (на примере обучения русскому языку как иностранному в магистратуре) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 193. С. 107–119. DOI: 10.20310/1810-0201-2021-26-193-107-119

17. Степанова И. П., Пугачев М. К., Романов В. И., Новикова Т. Г., Куприкова И. М., Юркова Е. А., Каргина А. С., Степанов С. П., Разгильдяева М. В., Тудор И. В. Педагогика общения как инновация // Смоленский медицинский альманах. 2015. № 2. С. 150–153.

18. Сапа А. В. Поколение z – поколение эпохи ФГОС // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 2. С. 24–30.

19. Темнова Л. В., Медникова М. М. Влияние виртуального пространства на коммуникацию представителей поколения Z и Y // Теория и практика общественного развития. 2017. № 11. С. 19–23. DOI: 10.24158/tipor.2017.11.3

20. Боуш Г. Д., Разумов В. И. Методология научного исследования (в кандидатских и докторских диссертациях). М. : ИНФРА-М, 2020. 227 с. DOI 10.12737/991914

21. Крижанская Ю. С., Третьяков В. П. Грамматика общения ; 3-е изд. М. : Смысл ; СПб. : Питер, 2005. 279 с.

22. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского ; 2-е изд. М. : Сов. писатель, 1963. 363 с.

References

1. Golovtsova I.G., Rudakova L.V. Problemy vnedreniya interaktivnykh form obucheniya v ramkakh kompetentnostnogo podkhoda [Implementation challenges of interactive learning forms within competence-based approach] // Vestnik AGU [The Bulletin of the Adyghe State University]. 2015. No 2 (159). pp. 99-106. (In Russian)

2. Karpova S.N. Interaktivnye tekhnologii obucheniya inostrannomu yazyku: pedagogicheskie vozmozhnosti i riski [Interactive technologies of teaching a foreign language: pedagogical opportunities and risks] // Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova [Vestnik of Kostroma State University]. 2013. No 3. pp. 177 – 179. (In Russian)

3. Meshcheryakova E.I. Motivatsiya k priobreteniyu professional'nykh umeniy s ispol'zovaniem interaktivnykh metodov kak pedagogicheskaya problema [Motivation to acquire professional skills by using interactive methods as a pedagogical problem] // Psikhologo-pedagogicheskij zhurnal Gaudeamus [Psychological Pedagogical Journal “Gaudeamus”]. 2019. Vol.18. No 3 (41). pp. 7-12. (In Russian)

4. Bagramova N. V., Vasilieva A. V. Interactive Lesson as a Macro-Unit of Teaching Russian as a Foreign Language in Short-Term Courses // Philological Class. 2020. Vol. 1 (59). pp. 171–181. DOI: 10.26170/FK20-01-17.

5. Korotaeva E. V., Andryunina A.S. Interaktivnoe obuchenie: aspekty teorii, metodiki, praktiki [Interactive learning: aspects of theory, methods, practice] // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Pedagogical Education in Russia]. 2021. No 4. pp. 26-33. DOI: 10.26170/2079-871720210403. (In Russian)
6. Vasilieva A.V. Vyyavlenie evolyuysionnoj posledovatelnosti vozniknoveniya i razvitiya interaktivnogo obucheniya [Identification of the evolutionary sequence of the emergence and development of interactive learning] // Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya [Research Result. Pedagogy and Psychology of Education]. 2020. No 6 (4). pp. 58-71. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-4-0-5. (In Russian)
7. Spirkin A.G. Vzaimodejstvie [interaction] // Novaya filosofskaya entsiklopediya [New Philosophical Encyclopedia]. Available at: https://gufo.me/dict/philosophy_encyclopedia/VZAIMODEJSTVIE (date of access: 10.06. 2022). (In Russian)
8. Azimov E.G., Shchukin A.N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [Modern dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. M., 2021. 496 p. (In Russian)
9. Bodalev A.A. Psikhologiya obshcheniya. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Psychology of communication. Selected psychological works]. M., Voronezh, 1996. 256 p. (In Russian)
10. Rydanova I.I. Osnovy pedagogiki obshcheniya [Fundamentals of communication pedagogy]. Minsk, Beloruskaya Navuka Publ.1998. 319 p. (In Russian)
11. Sayapina N.N., Zhuklina V.N. Ispol'zovanie dialoga v pedagogicheskom vzaimodejstvii [Using dialog in pedagogical interaction] // Vestnik SGTU [Vestnik of Saratov State Technical University]. 2006. No 4 (17). pp. 209 – 217. (In Russian)
12. Borisova E.V. Obespechenie uspekha v obrazovatel'noj deyatel'nosti inostrannykh studentov, obuchayushchikhsya na osnovnykh fakul'tetakh [Ensuring successful educational activities of foreign students training at main faculties] // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki [Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences]. 2019. No 4 (56). pp. 250-259. (In Russian)
13. Larionova M.A., Sukach L.I. Pedagogicheskoe obshchenie v vuze kak faktor psikhologicheskogo blagopoluchiya studenta [Pedagogical communication in higher education institution as a factor of psychological well-being of a student]. Mezhpokolencheskie otnosheniya: sovremennyy diskurs i strategicheskie vybory v psikhologo-pedagogicheskoy nauke i praktike. [Intergenerational Relations: Modern Discourse and Strategic Choices in Psychological and Pedagogical Science and Practice]. Moscow: Psychological Institute of the Russian Academy of Education, 2020. pp. 217-220. (In Russian)
14. Podlinyaev O.L. Stili pedagogicheskogo obshcheniya i ikh psikhologicheskaya priroda [Pedagogical Communication Styles and Their Psychological Nature] // Pedagogicheskij IM-IDZH [Pedagogical IMAGE]. 2016. No 3 (32). pp. 134-142. (In Russian)
15. Varykhanova K.V., Sergeeva I.A., Kustova V. V. Motivatsiya professional'noj deyatel'nosti prepodavatelej tekhnicheskogo vuza, sposobstvuyushchaya vyboru stilej pedagogicheskogo obshcheniya [Motivation of professional activity of teachers of a technical university, contributing to the choice of styles of pedagogical communication] // Vysshee obrazovanie segodnya [Higher Education Today]. 2018. No 1. pp. 45-49. DOI: 10.25586/RNU.HET.18.01.P.45. (In Russian)
16. Vasilieva A. V. Issledovanie sistemy tselej interaktivnoj formy obucheniya (na primere obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu v magistrature) [Research of the goal system of an interactive form of education (on the example of teaching Russian as a foreign language in a Master's Degree Programme)] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. Tambov [Tambov University Review. Series: Humanities]. 2021. Vol. 26. No 193. pp. 107-119 (In Russian) DOI: 10.20310/1810-0201-2021-26-193-107-119

17. Stepanova I.P., Pugachev M.K., Romanov V.I., Novikova T.G., Kuprikova I.M., Yurkova E.A. et al. Pedagogika obshcheniya kak innovatsiya [Teaching of communication as innovation] // Smolenskiy meditsinskiy al'manakh [Smolensk Medical Almanac]. 2015. No 2. pp.150-153. (In Russian)

18. Sapa A.V. Pokolenie z – pokolenie epokhi FGOS [Generation z – the generation of the FSES era] // Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii [Innovative projects and programs in education]. 2014. No 2. pp. 24-30. (In Russian)

19. Temnova L.V., Mednikova M.M. Vliyaniye virtual'nogo prostranstva na kommunikatsiyu predstaviteley pokoleniya Z i Y [The impact of virtual space on communication of representatives of generations Z and Y] // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya [Theory and practice of social development]. 2017. No 11. pp. 19-23. DOI: 10.24158/tipor.2017.11.3. (In Russian)

20. Boush G.D., Razumov V.I. Metodologiya nauchnogo issledovaniya (v kandidatskikh i doktorskikh dissertatsiyakh) [The methodology of scientific research in Ph.D. and Dr. Sc. theses]. M., 2020. 408 p. (In Russian)

21. Krizhanskaya Yu.S., Tret'yakov V.P. Grammatika obshcheniya [Grammar of communication]. M. : Smysl ; St.P.: Piter Publ., 2005. (In Russian)

22. Bakhtin M.M. Problemy poetiki Dostoevskogo [Problems of Dostoevsky's poetic style]. Moscow. Sovetsky Pisatel Publ. 1963. 363 p. (In Russian)

**Анастасия Владимировна
Васильева**

*кандидат педагогических наук,
преподаватель кафедры дизайна*

*Санкт-Петербургский
государственный университет*

*199034, Россия, Санкт-Петербург,
6-я линия Васильевского острова, 15*

тел.: +7 (812) 3282000

Anastasya V. Vasilieva

*Candidate of Sciences (Pedagogy),
Lecturer of the Department of Design*

St. Petersburg State University

*15 Vasilievsky Island 6 Line,
St. Petersburg, Russia, 199034*

tel.: +7 (812) 3282000

**Статья поступила в редакцию 14.08.2022, одобрена после рецензирования
07.11.2022, принята к публикации 15.11.2022.**

УДК 376.3+37.018.26

DOI: 10.32343/2409-5052-2022-16-4-381-397

Научная статья

Повышение воспитательной компетентности родителей в вопросах профориентации старшеклассников с нарушениями слуха

М. В. Жигорева¹, Н. Алхури²^{1,2}Московский педагогический государственный университет, г. Москва¹marinav0104@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4026-2358>²nouraalhoure@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1878-3560>

Аннотация. Введение. В статье освещаются вопросы повышения воспитательной компетентности родителей детей с нарушениями слуха с позиций того, что семья рассматривается как системообразующая детерминанта в социально-культурном статусе ребёнка, предопределяющая его дальнейшее психофизическое, социальное развитие и профессиональное самоопределение с учётом особых образовательных потребностей. Анализ научно-педагогической литературы позволяет констатировать, что проблема выбора профессии имеет важное теоретико-прикладное значение для решения задач мировой общественной практики, и с учётом масштабности проблемы профориентации старшеклассников с нарушениями слуха и участия семьи в данном вопросе исследование проводилось в России и Сирии.

Материалы и методы. Использовались аналитические методы (изучение и анализ психолого-педагогической научно-методической литературы по проблеме исследования, изучение педагогического опыта); диагностические (анкетирование, анализ документов, беседы); статистические (количественный и качественный анализ полученных результатов и обработка данных эксперимента).

Результаты исследования. Данные экспериментального исследования по изучению семейной позиции в отношении профессионального самоопределения ребёнка с нарушениями слуха и выявления недостатков и проблем, с которыми сталкиваются родители, послужили основой для определения путей повышения воспитательной компетентности родителей в вопросах профориентации обучающихся с нарушениями слуха. Результаты исследования заключаются в разработке содержания этапов работы с родителями обучающихся с нарушениями слуха по формированию их воспитательной компетентности в вопросах профориентации в семейных условиях с учётом особых образовательных потребностей детей с нарушениями слуха, определены формы и содержание воспитательной работы в семье; разработана компьютерная программа «Твоя профессия», с помощью которой расширяются знания старшеклассников с нарушениями слуха и родителей о мире профессий; разработаны критерии и показатели сформированности готовности родителей к профориентационной работе с детьми.

Заключение. Семья играет исключительно важную роль при решении проблем профессионального самоопределения лиц с нарушениями слуха, поскольку она составляет ближайшее окружение ребёнка, где формируются: 1) самооценка ребёнка; 2) картина мира; 3) его представления о своём месте в окружающем мире; 4) профессиональные установки и понимание мира профессии. Поэтому стиль воспитания и уровень

взаимодействия в семье, развитие направленности детей на успех, организация образовательно-развивающей среды в семейных условиях помогают преодолевать возникающий кризис, связанный с необходимостью выбора своего профессионального пути. Опыт работы с родителями обучающихся с нарушениями слуха показал, что семья обладает широкими потенциальными возможностями для создания благоприятных условий развития и воспитания своего ребёнка в вопросах профориентации. Предлагаемые мероприятия, способствующие повышению воспитательной компетентности родителей по профориентации детей с нарушениями слуха, доступны для реализации в работе с родителями детей различных нозологических групп и в любой стране.

Ключевые слова: профориентация старшеклассников с нарушениями слуха, профессиональное самоопределение, семья, образовательная компетентность родителей, рынок труда

Для цитирования: Жигорева М. В., Алхури Н. Повышение воспитательной компетентности родителей в вопросах профориентации старшеклассников с нарушениями слуха // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16. № 4 (57). С. 381–397. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-4-381-397>

Improving Parental Educational Competence in Career Guidance for High School Students with Hearing Impairments

Original article

Marina V. Zhigoreva¹, Noura Alhoure²,

^{1,2}Moscow Pedagogical State University, Moscow

¹marinav0104@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4026-2358>

²nouraalhoure@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1878-3560>

Abstract. Introduction. The paper highlights the issues of improvement in the educational competence of parents of hearing impaired children in terms of the family considered as a system-forming determinant in the socio-cultural status of the child, which predetermines their further psychophysical and social development, and professional self-determination given special educational needs.

Materials and methods. The study relies on the analytical methods (exploration and analysis of psychological and pedagogical scientific and methodological literature on the problem of research, study of pedagogical experience), diagnostic methods (questionnaires, analysis of documents, conversations), and statistical methods (quantitative and qualitative analysis of the results obtained and processing of experimental data).

The results of the study. The study has identified the difficulties encountered by parents of high school hearing impaired students when discussing one of the most serious issues in a teenager's life, i.e., the choice of a specialty and future profession. The stages of work with parents have been developed to improve educational competence in professional self-determination of students with hearing impairments; the criteria and indicators of parental readiness for career guidance of their children have been identified.

Conclusion. The family plays an extremely important role in solving the problems of professional self-determination of individuals with hearing impairments since it forms the closest environment of the child, which builds 1) the child's self-esteem; 2) the picture of the world; 3) their ideas about their place in the world around them; 4) professional attitudes and understanding of the world of the profession. Therefore, the style of upbringing and the level of interaction in the family, the development of children's focus on success, the organization of an educational and developmental environment in family conditions help to overcome the emerging crisis associated with the need to choose their professional path. The results of the

study include the development of stages of the work with parents of hearing impaired students on building their educational competence in career guidance for high school students in the family, with a focus on the special educational needs of hearing impaired children.

Keywords: *Career guidance of high school students with hearing impairments, professional self-determination, family, educational competence of parents, the labor market*

For citation: *M. V. Zhigoreva, Alhoure N. Improving Parental Educational Competence in Career Guidance for High School Students with Hearing Impairments. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2022; 16(4): 381-397. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-4-381-397>*

Введение

Переход от школы к профессиональной деятельности может быть трудным для любого человека, особенно в нынешних условиях рынка труда [1]. Наличие в настоящее время кризисной ситуации в социально-экономическом развитии стран обуславливает неопределённость и непредсказуемость жизненного пути, увеличение конфликтного противоречия молодёжи с обществом, возрастание риска нереализованности стремлений и возможностей [2].

Для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) принятие решения о будущей профессии и поиск рабочего места на рынке труда имеют решающее значение для участия их в жизни общества. Это стало предметом первоочередного внимания правительства всех стран мира в области оказания помощи инвалидам в профессиональном самоопределении [3].

А. А. Русанова отмечает, что профессиональное самоопределение можно рассматривать как устремление личности к социально-профессиональному статусу с доминирующей направленностью профессиональных интересов. Для того, чтобы подросток смог выбрать для себя адекватную профессиональную сферу, ему необходимо провести внутреннюю аналитическую работу: соотнести собственные ресурсы с требованиями к избираемой профессии, затем, после осознания выявившихся противоречий, предположить вероятность их корректировки [4].

С нашей точки зрения профессиональное самоопределение – это индивидуальный самостоятельный выбор человека профессиональной деятельности и реализация себя в экономической жизни страны и на рынке труда. Этот выбор происходит на основе адекватной оценки собственных способностей, возможностей; определения мотивационной основы трудовой деятельности; сформированности и зрелости эмоционально-волевой сферы личности подростка, а также целостных представлений о той или иной профессии; наличия учебных заведений, осуществляющих подготовку специалистов в данной профессиональной сфере, и примерных рабочих мест для трудоустройства.

При выборе профессии старшеклассники с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в частности обучающиеся с нарушениями слуха, сталкиваются с дополнительными трудностями, которые могут препятствовать достижению их образовательной и профессиональной мечты (Punch R., Hyde M., Steed, P. A.), поэтому учащиеся нуждаются в поддержке в принятии решений в сфере выбора профессиональной карьеры (Beauchamp H., Kiewra, K. R.) [5; 6].

Социальная среда для старшего школьника является стартовой площадкой для будущего профессионального пути. По данным Е. А. Климова, мнение и позиция семьи являются одними из ключевых факторов, определяющих профессиональный выбор старшеклассника [7].

А. В. Соловьева в своих исследованиях отмечает важную роль семьи как автоном-

ного социального института, влияющего на профессиональный выбор старшеклассников, прямо или косвенно закладывая в ребёнка ценностные ориентиры, идеалы и устремления [8].

Было доказано, что различные семейные установки (социально-экономический статус, структура семьи (например, статус родителей-одиночек), профессиональные и образовательные достижения родителей, взаимодействие членов семьи оказывают влияние на выбор профессии детьми [9].

В этой связи зарубежный исследователь Diemer M. A. выделил показатели поддержки родителей в процессе профессионального самоопределения учащихся: частота обсуждений родителей со своими детьми их будущих карьерных планов; консультации родителей со школьным персоналом по поводу карьерного роста своих детей [10].

Процесс профессиональной подготовки обучающихся с нарушениями слуховой функции призван содействовать в реабилитации и социальной интеграции в общество слышащих, обеспечить им конкурентоспособность, финансово-экономическую самостоятельность и стабильность.

Принимая во внимание, что эффективность получения профессионального образования, выступающего одним из наиболее эффективных механизмов повышения социального статуса и защищённости инвалидов, обусловлена уровнем социально-психологической адаптации этих лиц к субъективно новым для них условиям интегрированной образовательно-воспитательной среды учреждения профессионального образования. Подчёркивается необходимость поиска путей и условий повышения эффективности процесса социально-психологической адаптации обучающихся с нарушениями слуховой функции как фактора успешного их «вхождения в рыночную экономику на профессиональной основе», о которой писал В. А. Кобак [11; 12].

Одним из источников помощи лицам с нарушениями слуха в преодолении трудностей, связанных с профессиональным самоопределением, является родительская поддержка. Актуальность проблемы повышения воспитательной компетентности родителей обусловлена: с одной стороны, необходимостью в выявлении воспитательных задач, входящих в круг обязанностей родителей детей с нарушениями слуха при подготовке к профессиональному самоопределению; с другой стороны, необходимостью в создании благоприятных условий для успешного осуществления профориентационной деятельности в рамках семейных условий. В то же время недостаточно разработанными остаются теоретико-прикладные аспекты создания специальных условий в содействии родителям старшекласснику с нарушениями слуха в выборе профессионального пути, что вызвано рядом противоречий между:

- необходимостью поддержки со стороны семьи в вопросе профессионального самоопределения ребёнка через определённые виды деятельности и недостаточной готовностью семьи к предоставлению целенаправленного сопровождения в период профессионального выбора;
- выбором профессии обучающимся с нарушениями слуха, основанном на его профессиональном интересе, и выбором профессии родителями без учёта желания самого ребёнка.

Цель статьи заключается в определении необходимой методической помощи родителям в вопросах профориентации старшеклассников с нарушениями слуха.

Для достижения данной цели были определены задачи:

- выявление проблем, с которыми сталкиваются родители при принятии решений о выборе профессии их детьми;
- определение технологии, методов, способствующих повышению воспитательной компетентности родителей в вопросах профориентации старшеклассников с нарушениями слуха.

Обзор литературы

По мнению З. А. Пономаревой, социальная адаптация и интеграция учащихся с нарушением слуха в экономическую, общественную и культурную жизнь общества связана с получением образования и выбором профессии [13].

На основе результатов исследований учёные отмечали, что у старшеклассников с нарушением слуха наблюдаются особенности в становлении содержательной и операциональной сторон интеллектуальной деятельности, одни из которых связаны с отставанием в развитии словесной речи, другие – с замедленным формированием структурных компонентов мышления, что сказывается на всей жизнедеятельности – от успеваемости в школе до планирования на будущее [14].

При выборе профессии для глухих возникает ряд специфических ограничений: речевые коммуникативные ограничения глухих обучающихся; своеобразие их познавательной деятельности, более низкие по сравнению со слышащими сверстниками возможности трудоустройства. Глухие и слабослышащие учащиеся сталкиваются с дополнительными трудностями в своём профессиональном развитии и в переходе от школы к работе. По окончании средней школы эти молодые люди, скорее всего, столкнутся с экологическими и поведенческими барьерами, которые могут препятствовать достижению их профессиональной мечты (Punch R., Hyde M., Creed P. A., 2004) [15].

В исследованиях сурдопсихологов и сурдопедагогов (А. П. Гозова, Н. И. Букун, Э. Л. Бурменко, О. Г. Гонца, А. И. Иваницкий, В. Ф. Матвеев, Г. Н. Пенин) показано, что в большинстве случаев у старшеклассников с нарушениями слуха возникают ошибки в профессиональном выборе, у них наблюдаются однообразие выбора и недостаточная устойчивость профессиональных интересов [16].

Исследования (Bennett K. S., Hay D.) показали важность родительского поведения для профессионального развития детей с ограниченными возможностями [17].

Родители глухих подростков имеют большое значение в выборе профессии. Они влияют на усвоение ребёнком основных коммуникативных навыков, развитие чувства независимости, мотивацию к работе, а также на способности и ценности, которые имеют жизненно важное значение для профессионального успеха [18].

Семьи детей с нарушением слуха имеют особый статус. Рождение ребёнка с нарушением меняет нормальный образ жизни в семье, что приводит к затруднению в определении своей роли в новых сложившихся условиях. Поэтому необходимо оказывать своевременную помощь родителям в процессе воспитания детей с нарушениями слуха, что, в свою очередь, позволяет максимально успешно решать вопросы их профессионального самоопределения.

В некоторых случаях родители оказывают негативное воздействие на формирование профессионального самоопределения детей. Многие родители глухих детей считают, что глухота ограничивает профессиональные возможности. Кроме того, они склонны выражать озабоченность по поводу дальнейшего образования своих детей и проявления низких профессиональных возможностей в трудовой деятельности (Jamieson J. R., Zaidman-Zait A., Roon B.), что может отрицательно сказаться на процессе профессионального самоопределения их ребёнка [19].

Исследования Young A., Fordyce указывали, что низкие ожидания родителей, недостаточность финансовых ресурсов для полного изучения вариантов решения вопроса выбора специальности, отсутствие подходящей коммуникации и социальной поддержки в школе могут снизить доверие и привести к социальной изоляции на пути успешного профессионального самоопределения глухих молодых людей [20; 21].

Т. Г. Богданова, Н. О. Ярошевич в процессе исследования социализации подростков с нарушением слуха ввели термин “социальная уязвимость” в связи с тем, что отмечается высокий процент их уязвимости с позиции успешности в макро- и микросреде.

Также исследователи акцентировали внимание на наличие психотравмирующей ситуации в семье с ребёнком с нарушением слуха, что снижает качество выполнения функции семьёй в отношении его социализации и профориентации [22; 23].

Так, согласно исследованиям, проведённым на базе Санкт-Петербургского научно-практического центра медико-социальной экспертизы, протезирования и реабилитации инвалидов им. Г. А. Альбрехта, на стадии «роста» проблематика профессионального самоопределения старшеклассников с ограниченными возможностями здоровья во многом связана со следующими моментами:

- особенности внутрисемейных отношений, в том числе родительской позиции в отношении профессионального выбора ребёнка, её неадекватность;
- наличие деформаций системы взаимоотношений и системы воспитания;
- недостаточность компетенции членов семьи в отношении выбора профессии, а также в отношении динамики имеющегося у ребёнка заболевания, его прогноза [24].

Luzzo D. A., Hitchings W. E., Retish P., Shoemaker A. выделили несколько причин негативного отношения к принятию решений о будущей профессии лицами с ограниченными возможностями. Во-первых, старшеклассники не практикуются в построении профессиональной траектории, у них не формируется собственная позиция выбора профессии. Во-вторых, преобладающим видом отношений между ребёнком и обоими родителями, как правило, является гиперопека, у них наблюдается тенденция опекать ребёнка, ограждать его от различных проблем, родители стараются делать всё за него, что уменьшает уверенность старшеклассников в их способности принимать профессиональные решения и мешает развитию их самостоятельности [25].

Сегодня у старшеклассников с нарушениями слуха появляется больше возможностей продолжить обучение в различных учебных заведениях для получения профессий, востребованных на рынке труда. Однако по-прежнему есть родители, которые не знакомы с вариантами обучения в определённых образовательных организациях для получения профессии детьми с нарушениями слуха, тем самым ограничивают их возможности в выборе профессионального пути [18].

Подводя итог теоретическому анализу состояния проблемы участия родителей в вопросах профориентации старшеклассников с нарушениями слуха, отметим, что наблюдается недостаточность компетентности самих родителей, выражающаяся в ограниченной информированности их о профессиональном многообразии, доступном лицам с нарушениями слуха. Это актуализирует проблематику разработки системы организационно-методических и практических мер по профессиональному и трудовому ориентированию обучающихся с нарушениями слуха.

Мы полагаем, что обозначенная проблематика профориентации обучающихся с нарушениями слуха в семейных условиях подводит нас к определению ключевых позиций для решения этой проблемы:

- содействие семье в развитии эффективных стратегий взаимодействия родителей и детей с нарушениями слуха в планировании профессионального маршрута;
- повышение уровня осведомлённости родителей о профессиях, актуальных для людей с нарушением слуха и востребованных на современном рынке труда;
- разработка содержательной основы профориентационной работы в семейных условиях.

Материалы и методы

С целью изучения семейной позиции в отношении профессионального самоопределения ребёнка с нарушениями слуха и выявления недостатков и проблем, с которыми сталкиваются родители, была разработана специальная анкета для родителей и проведено исследование. В анкету были включены вопросы, направленные на изучение:

- характера внутрисемейных отношений (эмоциональная дистанция/эмоциональная близость ребёнка к родителям);
- роли семьи в расширении кругозора и профессиональных интересов ребёнка (профессиональная осведомлённость детей о мире профессий; ознакомление детей с разными видами деятельности и практическое приобщение к труду);
- позиции родителей в отношении профессионального выбора ребёнка (обсуждение с детьми профессионального плана; информированность родителей о профессиональных планах собственных детей);
- наиболее распространённых проблем, с которыми сталкиваются родители ребёнка с нарушением слуха при обсуждении вопросов будущей профессии.

Исследование проводилось в России (г. Москва) и Сирии (г. Дамаск). В Москве исследование осуществлялось на базах ГБОУ Курчатовская школа № 101), специальная (коррекционная) школа-интернат № 65 и колледж малого бизнеса № 4 (г. Москва). В Дамаске исследование проводилось на базе института нарушения слуха. В исследовании принимали участие 61 человек – родители (18 – с нарушениями слуха, остальные слышащие), воспитывающие обучающихся с нарушениями слуха в количестве 106 подростков (глухих – 69 и слабослышащих – 37).

Полученные ответы родителей показали, что большая часть из них (87 %) проводили достаточно времени со своими детьми, взаимоотношения в семье тёплые (сплочённые семьи). Лишь небольшая группа родителей (5 %) отвечали, что они недостаточно уделяли внимания своим детям из-за занятости и ограниченности времени на семью. Остальные (8 %) указали, что свободное время проводят отдельно от ребёнка.

Родители, которые подчеркнули, что они проводили достаточно много времени со своими детьми, в основном часто уделяют время активным занятиям – 87 % (совместное проведение досуга, культурная насыщенность семейной жизни: посещение музеев, выставок, театров, чтение художественной литературы). В значительно меньшей степени (13 %) родители были сфокусированы на образовательной деятельности и не уделяли внимания развитию профессиональных компетенций, т.е. подготовке к труду.

Большая часть родителей (70 %) отметили, что рассказывали детям о своих профессиях, а также в беседах знакомили их с разными видами деятельности. Незначительная группа родителей (18 %) отметили, что иногда вели разговоры с детьми о работе, информировали их о характеристиках, преимуществах и недостатках профессий, реализуемых на территории страны, когда дети сами проявляли интерес по данному вопросу. Некоторые родители (12 %) ответили, что никогда не проводили беседы с детьми о своей работе, о разных профессиях, востребованных на рынке труда (рис. 1).



Диаграмма. 1. Данные о профессиональной осведомлённости детей о мире профессий в семейных условиях

Chart. 1. Data on the professional awareness of children about the world of professions in family conditions

Анализ полученных результатов показал, что значительная часть родителей интересуются проблемами своих детей. Они хорошо осведомлены о сложности ситуации в подростковом возрасте, особенно для детей с нарушениями слуха; родители осознают

всю ответственность своих действий в столь важный период жизни своих детей и пытаются оказать им поддержку и помощь.

Результаты исследования подтвердили, что во многих планах родителей по поводу будущей профессии своего ребёнка не учитываются склонности и интересы самих детей. Большинство родителей указали, что они уже обсуждали вопрос будущей профессиональной карьеры со своими детьми и пришли к окончательному решению. Однако эти данные не отражают позитивные признаки единства взглядов детей и родителей относительно выбора профессии. При опросе старшеклассников было обнаружено, что выбор профессии самими старшеклассниками не совпадает с выбором профессии родителями. Оказалось, что только у 41 % опрошенных родителей совпадает выбор профессии с ответами обучающихся с нарушениями слуха. Остальные (59 %) родители не согласуют свои позиции с мнением ребёнка. Это говорит об отсутствии согласованности в выборе будущей профессии между родителями и старшеклассниками.

Наиболее существенными трудностями в 50 % случаев, с которыми сталкиваются родители при обсуждении профессионального будущего ребёнка, являются нехватка знаний в использовании компьютерных информационных технологий и применения профориентационных мероприятий в семейных условиях. Кроме того, многие родители не осведомлены о средних и высших учебных заведениях, предлагающих поддержку студентам с нарушениями слуха. Они мало информированы о вариантах получения образования, что влияет на качество поиска подходящего учебного заведения, 8 % респондентов указали, что они не знают о правах детей в трудоустройстве. Также родителям (38 %) часто не хватает знаний о востребованности рабочей силы в определённых сферах труда и новых профессиях на современном рынке труда [26; 27].

Полученные результаты исследования показали, что нет различий между родителями с нарушениями слуха и слышащими, это свидетельствует о важности повышения воспитательной компетентности всех родителей детей с нарушениями слуха, особенно на этапе их профессионального самоопределения. Данные исследования позволили определить основные этапы работы по повышению воспитательной компетентности родителей в вопросах профориентации старшеклассников с нарушениями слуха и определить формы и содержание воспитательной работы в семье. Методологическую основу данной работы составляют следующие положения: системно-деятельностный подход, ориентирующий на определение последовательности этапов работы с опорой на взаимодействие родителей и детей в различных видах деятельности; принцип сознательности и активности отражает значимость осознанного отношения к получению знаний в области профессиональной деятельности и применение их на практике; принцип доступности предполагает необходимость учитывать особые образовательные потребности детей с нарушениями слуха при организации профориентационной работы, подборе и комбинировании методов, приёмов работы, широкого использования наглядности и адаптации речевого материала; принцип индивидуализации и соответствия заключается в том, что выбираемая профессия должна отвечать склонностям, интересам и состоянию здоровья старшеклассников с нарушениями слуха; принцип воспитывающего характера профориентации предполагает формирование мировоззрения, понимания мира и его законов, воспитания трудолюбия и нравственных качеств личности.

Воспитательная компетентность родителей – это сложное многоаспектное образование, в структуру которого входит совокупность компетенций (интеллектуально-познавательные, педагогические, психологические) в сфере воспитания. Это способность родителей ставить воспитательные задачи и выполнять определённые функции для их достижения: создавать условия для полноценного развития детей; применять необходимые современные методы, технологии, способствующие реализации воспитательных задач в вопросах профессионального самоопределения с учётом особых об-

разовательных потребностей и закономерностей развития детей с нарушениями слуха.

Важными составляющими данной работы являются: включение семьи в процесс профориентационной работы; оказание помощи родителям в семьях при выборе профессии ребёнка; повышение уровня осведомлённости среди родителей о профессиях, актуальных для людей с нарушением слуха и востребованных на современном рынке труда с использованием разработанной нами компьютерной программы «Твоя профессия». Программа разработана на основе руководства Международной Организации Труда по вопросам анализа профессии для лиц с ОВЗ. Она содержит: описание каждой конкретной профессии, общего характера профессии, её задачи, условия, места работы, требования к образованию. Процесс построения электронной программы «Твоя профессия» состоял из следующих этапов: вначале был проведён комплексный анализ рынка труда и выделены профессии, соответствующие современному рынку труда, подходящие для людей с нарушениями слуха. Затем список профессий был разделён на группы:

- социальные профессии: профессии, связанные с управлением, обучением, воспитанием, обслуживанием;
- исследовательские профессии: профессии, связанные с научной деятельностью;
- практические профессии: профессии, связанные с производством и обработкой материалов;
- эстетические профессии: профессии творческого характера, связанные с изобразительной, музыкальной, литературно-художественной, актёрско-сценической деятельностью;
- экстремальные профессии: профессии, связанные с занятиями спортом, путешествиями, экспедиционной работой;
- экономические профессии: профессии, связанные с расчётами и планированием (бухгалтер, экономист); делопроизводством; схематическим изображением объектов (чертёжник, топограф).

Далее к каждой профессии был подобран специальный материал, раскрывающий её специфику. Эта программа отличается тем, что она разработана с учётом особых образовательных потребностей обучающихся с нарушениями слуха, а именно – насыщена картинным материалом, речевой материал адаптирован. Главное преимущество программы «Твоя профессия» заключается в том, что её можно использовать на различных этапах обучения (при ознакомлении с профессиями, при расширении и уточнении знаний о какой-либо выбранной профессии и т. д.), кроме того, эта программа доступна для всех участников образовательного процесса: обучающихся, педагогов, родителей. Использование электронной программы «Твоя профессия» в рамках учебной деятельности обогащает и конкретизирует знания старшеклассников с нарушениями слуха о мире профессий, способствует повышению профессиональных интересов, которые необходимы для принятия взвешенных решений относительно своего профессионального будущего.

Работа с родителями может проводиться в форме родительских семинаров, лекционных курсов, групповых дискуссий, консультаций, бесед-разъяснений, на которых освещаются вопросы организации профориентационной работы в домашних условиях.

Работа по повышению воспитательной компетентности родителей в поддержке детей при выборе будущей профессии включает в себя ряд этапов: подготовительный этап; процессуальный этап; оценочно-результативный этап.

Подготовительный этап. Целью данного этапа явилось: формирование базы знаний родителей в вопросах поддержки в профориентации детей с нарушениями слуха и обучение родителей, чтобы они могли стать «профориентологами» для своих детей в естественной домашней среде; обучение родителей продуктивным формам взаимодействия с детьми на этапе профессионального самоопределения; знакомство родителей

с приёмами, методами работы, доведения информации родителям о новаторских методах приобщения детей к миру профессий (например, с использованием компьютерной программы «Твоя профессия»).

Процессуальный этап. Целью данного этапа являлось: оказание помощи родителям в распространении и применении приобретённых практических знаний, полученных на подготовительном этапе; реализация предлагаемых мероприятий, различных упражнений, которые направлены на развитие важных для ребёнка навыков при выборе образовательного и профессионального маршрута.

Развитие познавательных способностей: усилия родителей направлены на расширение представлений ребёнка о разных профессиях. Это происходит путём расширения образовательного пространства, создания обучающей среды, привлечения внимания ребёнка к многообразию мира профессий с учётом особенностей операций мыслительной деятельности, интеллектуальных способностей восприятия и переработки информации у лиц с нарушениями слуха.

Мероприятие «По дороге в магазин». Цель данного мероприятия заключается в расширении представлений ребёнка о различных профессиях; в формировании представлений ребёнка о видах производственного труда (производство продуктов питания, шитьё, строительство и т. д.) и обслуживающего труда (торговля, медицина, образование и др.).

Данное мероприятие предполагает объединение учебного процесса с реальной деятельностью и позволяет пополнить знания детей о мире профессий в реальных ситуациях; развивать и использовать слуховое восприятие в различных коммуникативных ситуациях; развитие словесно-логического мышления, словесной памяти.

Ход мероприятия: во время прогулки родители называют профессии в окружающем пространстве и раскрывают характеристики (место труда, форма (костюм), оборудование, инструменты, действия). Затем путём совместной деятельности ребёнок готовит проект («По дороге в магазин...»).

По дороге в магазин

- 1) я увидел: больницу, парикмахерскую, магазин;
- 2) больница. В больнице работают.....
Они лечат больных;
- 3) парикмахерская.
В салоне парикмахерской работают:
1).....2).....;
- 4) магазин. В магазине работают
Я купил в магазине: продукты питания (овощи, сливки, рис).

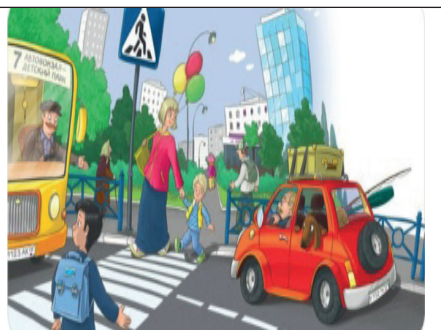


Рисунок. 1. Мероприятие: «По дороге в магазин»

Figure. 1. Activities: On the way to the store

Развитие речевых способностей: усилия родителей направлены на: обогащение словарного запаса ребёнка о мире профессий; формирование терминов и профессиональной лексики старшеклассников; расширение и закрепление словаря, обозначающего орудия труда, глаголов-действий.

«Угадай, кто я?»		
		
Учитель	Художник	Врач
Где я работаю?		
Магазин	Пожарная служба	Школа
Перечень существующих средств, найденных на рабочем месте: 1. 2. 3.		
Перечень видов деятельности: 1. 2. 3.		

Рисунок. 2. Мероприятие «Угадай, кто я?»

Figure. 2. Activities: "Guess who I am?"

Мероприятие «Угадай, кто я?». Цель мероприятия: формирование представлений детей о многообразии профессий; обогащение словарного запаса. Материалы: картинки (фотографии) с изображениями людей разных профессий. Обучающийся должен выполнить задание: ответить на вопросы, соотнести существительное с глаголами: Учитель – учит, врач – лечит, художник – рисует и т. д.

Развитие профессиональных способностей: усилия родителей направлены на подготовку ребёнка к реальной профессиональной жизни и создание условий в семье для максимально возможного развития ребёнка и формирования у него профессиональных навыков в избранной профессии. Учащийся в естественных условиях усваивает элементарные понятия о свойствах различных материалов, учится пользоваться ими.

Мероприятие «В нашей семье квалифицированный специалист». Цель мероприятия: обучение детей профессиональным навыкам, элементарным понятиям о свойствах различных материалов, дети учатся пользоваться ими.

Например, ребёнок хочет стать агрономом, задача родителей – рассказать, какие растения являются светолюбивыми, теневыносливыми и тенелюбивыми и где в комнате их следует разместить и т. д. Обучение детей профессиональным навыкам, требующим двигательных действий (копать землю, поливать цветы и т. д.).

Оценочно-результативный этап: для оценки результативности повышения воспитательной компетентности родителей в вопросах профориентации старшеклассников с нарушениями слуха нами было проведено повторное анкетирование родителей; разработаны критерии и показатели формирования готовности родителей к профориентационной работе: когнитивный; мотивационный; деятельностный критерии. Критерии были сформированы на основе полученных результатов в эксперименте, которые отражают особенности профориентационной работы в семейных условиях.

Таблица 1

Показатели развития воспитательной компетентности родителей в вопросах профориентации старшеклассников с нарушениями слуха

Table 1

Indicators of the development of parents' educational competence in career guidance for high school students with hearing impairments

Критерии	Показатели развития воспитательной компетентности родителей в вопросах профориентации старшеклассников с нарушениями слуха	%	
		До коррекционной работы	После коррекционной работы
Когнитивный	Знания о многообразии профессий, подходящих для людей с нарушениями слуха	62 %	83 %
	Знание возможностей, склонностей и интересов своих детей	37,7 %	79 %
Мотивационный	Интерес родителей к развитию профессиональных способности детей	0 %	68 %
	Интерес родителей к расширению объёма знаний их детей о мире профессий	70 %	86 %
Деятельностный	Эффективность профориентационных мероприятий; согласованность в выборе будущей профессии между родителями и старшеклассниками	41 %	83 %
	Продуктивность профориентационных мероприятий, применение на практике новых педагогических средств, использование компьютерных информационных технологий	50 %	81 %

Относительно когнитивного критерия можно отметить, что повторное анкетирование показало положительную динамику качества знаний родителей о возможностях, интересах и склонностях детей (79 %). Родители высоко оценили разработанную электронную программу «Твоя профессия», которая позволила расширить знания о мире профессии, соответственно, возрос показатель информированности родителей о разнообразии профессий, подходящих для людей с нарушениями слуха (83 %).

Согласно полученным данным по мотивационному критерию можно констатировать, что у родителей появилась активность для развития профессиональных способностей детей (68 %), а именно в расширении объёма знаний их детей о мире профессий (86 %).

Результаты оценивания деятельностного критерия показали, что после коррекционной работы родители стали интенсивнее использовать в профориентационной работе новые методики и современные компьютерно-информационные технологии (81 %). При повторном анкетировании родителей согласованность между родителями и детьми по поводу будущей профессии повысилась на 83 %.

Таким образом, можно сделать вывод: после проведения коррекционной работы прослеживается положительная динамика во взаимоотношениях родителей и детей. Подростки стали позитивно оценивать вовлечённость и поддержку своих родителей

в вопросах профориентации. Родители продемонстрировали разносторонние знания в сфере профессий, соответствующих возможностям и интересам детей с нарушениями слуха.

Результаты исследования

На протяжении всего периода взросления ребёнка с нарушением слуха родители являются для него чрезвычайно значимыми людьми, так как они большее количество времени выступают в качестве непосредственного источника связи с окружающим миром. В действительности рассказы детям о собственной работе, информация о различных профессиях влияют на определение жизненного пути детей уже в подростковом возрасте.

Родительская позиция в отношении будущего своих детей с нарушениями слуха оказывает существенное влияние на развитие их личности. Известно, что на эффективность процесса самоопределения обучающегося с нарушением слуха влияет его самооценка и представления о своей профессиональной пригодности, развитие которых во многом обусловлены стилем воспитания и уровнем взаимодействия в семье. В процессе исследования была выявлена высокая заинтересованность родителей в получении квалификационной помощи по вопросам проведения профориентационной деятельности в семье.

Таким образом, можно заключить, что активное участие родителей в предлагаемых мероприятиях по профориентации старшеклассников с нарушениями слуха способствовало повышению их воспитательной компетентности. Большинство подростков с нарушениями слуха получали должное внимание от своих родителей, чувствовали большую уверенность в профессиональном плане. Всё это позволило сделать выбор профессии российскими и сирийскими старшеклассниками более осмысленным, соответствующим возможностям, склонностям и потребностям современного рынка труда. Результаты исследования показали, что специальную работу, включающую в себя технологии, мероприятия, упражнения, профориентационные игры, тренинги и др., направленную на формирование готовности родителей к поддержке детей с нарушениями слуха при выборе будущей профессии, можно осуществлять в различных странах, кроме того, подобную работу можно проводить с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья различных категорий.

Заявленный вклад авторов

Жигорева М. В. – организация исследования и руководство методикой исследования, замысел и концепция исследования, введение, анализ результатов исследования.

Алхури Н. – анализ материалов в научных публикациях, подготовка текста статьи, обработка и интерпретация данных, заключение.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Список источников

1. Patton W. The nexus between vocational education and career education in schools: In Competition or Each Defining a Place for the Other? // Australian Journal of Career Development. 2000. № 9(3). Pp. 34–39.
2. Кондратьева О. Г. Роль и место образовательной организации в профессиональном самоопределении детей и молодежи на уровне городских и поселковых муниципальных образований : сборник ОГАОУ ДПО ИИПКРО. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2014. 353 с.

3. Shogren K. A., Wehmeyer M. L., Palmer S. B., Rifenbark G. G., & Little, T. D. Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities // *The Journal of Special Education*. 2015. № 48(4). Pp. 256–267.

4. Русанова, А. А. Профессиональное самоопределение в структуре социального самоопределения студенческой молодежи (социологический анализ) // *Вестник Адыгейского государственного университета*. 2011. № 4. С. 163–172.

5. Punch R., Hyde, M., & Creed, P. A. Issues in the school-to-work transition of hard of hearing adolescents. *American Annals of the Deaf*. 2004. № 149(1). Pp. 28–38 DOI:10.1353/aad.2004.0015

6. Beauchamp H., & Kiewra, K. R. (2004). Assessment of career maturity and self-advocacy skills. In E. M. Levinson (Ed.), *Transition from school to post-school life for individuals with disabilities*. 2004. Pp. 150–188.

7. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М. : Академия, 2004, 302 с.

8. Соловьева А. В. Семья как фактор профессионального самоопределения молодежи // *Научные исследования в образовании*. 2008. № 5. С. 58–60.

9. Metheny J., McWhirter, E. H. Contributions of social status and family support to college students' career decision self-efficacy and outcome expectations// *Journal of Career Assessment*. 2013. № 21. Pp. 378–394. doi:10.1177/1069072712475164

10. Diemer M. A. Parental and school influences upon the career development of poor youth of color. *Journal of Vocational Behavior*. 2007. № 70, Pp. 502–524. doi:10.1016/j.jvb.2007.02.003

11. Волосовец Т. В. Перспективы развития профессионального образования инвалидов в России // *Дефектология*. 2004. № 3. С. 3–7.

12. Кобак В. А. Интегративная образовательная система начальной профессиональной подготовки рабочих технического профиля : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб, 2004. 42 с.

13. Пенин Г. Н., Пономарева З. А., Красильникова О. А., Кораблева Л. В. Воспитание учащихся с нарушением слуха в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях: учебное пособие. СПб. : КАРО, 2006. 496 с.

14. Богданова Т. Г., Степанова Н. А., Вовненко К. Б., Попова Т. М. Социальная адаптация, реабилитация и профессиональная ориентация лиц с ограниченными возможностями здоровья: учебник для студ. учреждений высш. образования. М. : Академия, 2014. 240 с.

15. Punch R., Hyde M., Creed, P. A. Issues in the school-to-work transition of hard of hearing adolescents // *American Annals of the Deaf*. 2004. 149(1). Pp. 28–38. doi: 10.1353/aad.2004.0015

16. Речицкая Е. Г., Богданова Т. Г., Горбунова Е. А. и др. Педагогические технологии воспитательной работы в специальных (коррекционных) школах I и II вида: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений, обучающихся по специальности «Сурдопедагогика» ; в 2 ч. ; ч. 2. М. : ВЛАДОС, 2009. 389 с.

17. Bennett K. S., Hay D. The role of family in the development of social skills in children with physical disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*. 2007. Vol. 54. Issue 4. Pp. 81–397. DOI: 10.1080/10349120701654555

18. Schroedel J. Helping adolescents and young adults who are deaf make career decisions. *Volta Review*, 1992. № 94. Pp. 37–46.

19. Jamieson J. R., Zaidan-Zait A., Poon B. (2011). Family support needs as perceived by parents of preadolescents and adolescents who are deaf or hard of hearing. *Deafness and Education International*. 2011. № 13 (3). Pp. 110–130. doi:10.1179/1557069 X11Y.000000005

20. Fordyce et al. Post-School Transitions of People who are Deaf or Hard of Hearing [Electronic resource]. University of Edinburgh. 2013. P. 216. URL: <http://www.docs.hss>.

ed.ac.uk/education/creid/Reports/30iii_NDCS_PostSchTransit_FinalRpt.pdf (accessed: 04.07.2022).

21. Young A., Oram R., Squires G., Sutherland H. Identifying Effective Practice in the Provision of Education and Education Support Services for 16–19 Year Old Deaf Young People in Further Education in England. University of Manchester. 2015. 116 p.

22. Ярошевич Н.О. Проблемы социализации глухого подростка // Вопросы теории и практики сурдопедагогики: межвузовский сборник научных трудов. Вып. 1. М. : Альфа, 2000. 112 с.

23. Warick R. A profile of Canadian hard-of-hearing youth. *Journal of Speech Language Pathology and Audiology*, 1994. 18(4). Pp. 253–259

24. Старобина Е. М. Подготовка к трудовой деятельности в процессе профессиональной ориентации старшеклассников с ограниченными возможностями здоровья: учеб. пособие. СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2015. 119 с.

25. Luzzo D. A., Hitchings W. E., Retish P., & Shoemaker A. Evaluating differences in college students' career decision making on the basis of disability status. *The Career Development Quarterly*. 1999. № 48. Pp. 142–156.

26. Жигорева М. В., Алхури Н. Пути оптимизации профориентации старшеклассников с нарушениями слуха в России и Сирии // Дефектология. 2021. № 4. С. 51–60.

27. Жигорева М. В., Алхури Н. Изучение состояния профориентации старшеклассников с нарушениями слуха в России и Сирии // Наука и школа. 2021. № 2. С. 199–209.

References

1. Patton W. The nexus between vocational education and career education in schools. *Australian Journal of Career Development*. 2000. No. 9(3). pp. 34–39.

2. Kondrat'eva O. G. Rol' i mesto obrazovatel'noy organizatsii v professional'nom samoopredelenii detey i molodezhi na urovne gorodskikh i poselkovykh munitsipal'nykh obrazovaniy [The role and place of an educational organization in the professional self-determination of children and youth at the level of urban and settlement municipalities] *Sbornik OGAOU DPO IIPKRO. Irkutsk: Izd-vo IGU [RSAEI APE IIASEW. – Irkutsk: ISU Publishing House]*, 2014. 353 p. (In Russian).

3. Shogren K. A., Wehmeyer M. L., Palmer S. B., Rifenbark G. G., & Little, T. D. Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities // *The Journal of Special Education*. 2015. No. 48(4). pp. 256–267.

4. Rusanova A. A. Professional'noe samoopredelenie v strukture sotsial'nogo samoopredeleniya studencheskoi molodezhi (sotsiologicheskii analiz) [Professional self-determination in the structure of social self-determination of student youth (sociological analysis)]. *Vestnik Adygheiskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Adyghe State University]*, 2011. No. 4. pp. 163–172. (In Russian).

5. Punch R., Hyde M., & Creed P. A. Issues in the school-to-work transition of hard of hearing adolescents. *American Annals of the Deaf*. 2004. No. 149(1). pp. 28–38.

6. Beauchamp, H., & Kiewra, K. R. (2004). Assessment of career maturity and self-advocacy skills. In E. M. Levinson (Ed.), *Transition from school to post-school life for individuals with disabilities*. 2004. pp. 150–188.

7. Klimov E. A. Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya [Psychology of professional self-determination]. Moscow, Akademiya Publ., 2004. 302 p. (In Russian).

8. Solov'eva A. V. Sem'ya kak faktor professional'nogo samoopredeleniya molodezhi [Family as a factor of professional self-determination of youth]. *Nauchnye issledovaniya v obrazovanii [Scientific Research in Education]*. 2008. No. 5. pp. 58–60. (In Russian).

9. Metheny J., McWhirter, E. H. Contributions of social status and family support to college students' career decision self-efficacy and outcome expectations// *Journal of Career Assessment*, . 2013. No.21, pp.378–394. doi:10.1177/1069072712475164

10. Diemer, M. A. (2007). Parental and school influences upon the career development of poor youth of color. *Journal of Vocational Behavior*. 2007. № 70. Pp. 502–524. doi:10.1016/j.jvb.2007.02.003
11. Volosovets T.V. Perspektivy razvitiya professional'nogo obrazovaniya invalidov v Rossii [Prospects for the development of vocational education of disabled people in Russia] *Defektologiya* [Defectology], 2004. No. 3. pp. 3-7. (In Russian).
12. Kobak V.A. Integrativnaya obrazovatel'naya sistema nachal'noy professional'noy podgotovki rabochikh tekhnicheskogo profilya: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk [Integrative educational system of initial vocational training of technical workers. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. St. Petersburg, 2004. 42 p. (In Russian).
13. Penin G.N., Ponomareva Z. A., Krasil'nikova O. A., Korableva L. V. Vospitanie uchashchikhsya s narusheniem slukha v spetsial'nykh (korrektsionnykh) obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh [Education of students with hearing impairment in special (correctional) educational institutions]. St. Petersburg, KARO. Publ., 2006. 496 p. (In Russian).
14. Bogdanova T.G., Stepanova N.A., Bovnenko K.B., Popova. T.M. Sotsial'naya adaptatsiya, reabilitatsiya i professional'naya orientatsiya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Social adaptation, rehabilitation and professional orientation of persons with disabilities: textbook for students, institutions of higher education]. Moscow. *Academiya* Publ., 2014. 240 p. (In Russian).
15. Punch R., Hyde M., Creed, P. A. Issues in the school-to-work transition of hard of hearing adolescents// *American Annals of the Deaf*. 2004. No. 149(1). pp. 28–38. doi: 10.1353/aad.2004.0015
16. Rechitskaya E.G. Pedagogicheskie tekhnologii vospitatel'noy raboty v spetsial'nykh (korrektsionnykh) shkolakh I i II vida: uchebnik dlya studentov vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy, obuchayushchikhsya po spetsial'nosti «Surdopedagogika» [Pedagogical technologies of educational work in special (correctional) schools of type 1 and II: a textbook for students of higher pedagogical educational institutions studying in the specialty «Sign language pedagogy.» In 2 parts. Part 2. Moscow. VLADOS Publ., 2009. 389 p. (In Russian).
17. Bennett K. S., Hay D. The role of family in the development of social skills in children with physical disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*. 2007. No. 54. pp. 381–397. DOI: 10.1080/10349120701654555
18. Schroedel, J. Helping adolescents and young adults who are deaf make career decisions. *Volta Review* 1992. No. 94. pp. 37–46.
19. Jamieson, J. R., Zaidman-Zait, A., & Poon, B. (2011). Family support needs as perceived by parents of preadolescents and adolescents who are deaf or hard of hearing. *Deafness and Education International*. No. 13. pp. 110–130. doi:10.1179/1557069 X11Y.000000005
20. Fordyce et al. Post-School Transitions of People who are Deaf or Hard of Hearing [Online]. University of Edinburgh. 2013. P. 216. Available at: http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/creid/Reports/30iii_NDCS_PostSchTransit_FinalRpt.pdf (accessed: 04.07.2022).
21. Young A., Oram R., Squires G., Sutherland H. Identifying Effective Practice in the Provision of Education and Education Support Services for 16–19 Year Old Deaf Young People in Further Education in England. University of Manchester. 2015. 116 p.
22. Yaroshevich N.O. Problemy sotsializatsii glukhogo podrostka [Problems of socialization of a deaf teenager]. *Voprosy teorii i praktiki surdopedagogiki. Mezhevuzovskiy sbornik nauchnykh trudov*. Vyp. 1. [Questions of theory and practice of sign language teaching. Interuniversity proceedings. Issue 1]. Moscow: RIC «Alpha» of M.A.Sholokhov MSOPU, 2000. 112 p. (In Russian).
23. Warick, R. A profile of Canadian hard-of-hearing youth. *Journal of Speech Language Pathology and Audiology*. 1994. 18(4). pp. 253–259.
24. Starobina E. M: Preparation for work in the process of career guidance of high school

students with disabilities: Manual]. St. Petersburg, A.S.Pushkin LSU Publ., 2015. 120 p. (In Russian).

25. Luzzo D. A., Hitchings W. E., Retish P., & Shoemaker A. Evaluating differences in college students' career decision making on the basis of disability status. *The Career Development Quarterly*. 1999. No. 48. pp. 142-156.

26. Zhigoreva M. V., Alkhuri N. Puti optimizatsii proforientatsii starsheklassnikov s narusheniyami slukha v Rossii i Sirii [Ways to optimize career guidance for high school students with hearing impairments in Russia and Syria]. *Defektologiya*. [Defectology], 2021. No. 5. pp. 51–60 (In Russian).

27. Zhigoreva M. V., Alkhuri N. Izuchenie sostoyaniya proforientatsii starsheklassnikov s narusheniyami slukha v Rossii i Sirii [Studying the state of vocational guidance of high school students with hearing impairments in Russia and Syria]. // *Nauka i shkola*. Science and School. 2021. No. 2. pp.199–209 (In Russian).

Марина Васильевна Жигорева

*доктор педагогических наук, профессор
кафедры инклюзивного образования и
сурдопедагогики*

*Московский педагогический
государственный университет*

*119991, Россия, г. Москва, ул. Малая
Пироговская, 1, строение 1*

тел.: +7 (499) 2468762

Marina V. Zhigoreva

*Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Professor of the Department of Inclusive
Education and Deaf-and-Dumb Pedagogy*

Moscow Pedagogical State University

*1/1 M. Pirogovskaya St, Moscow, Russia,
119991*

тел.: +7 (499) 2468762

Нура Алхури

*выпускница по программе
«аспирант» специальность
13.00.03. Коррекционная педагогика
(сурдопедагогика и тифлопедагогика,
олигофренопедагогика и логопедия)*

*Московский педагогический
государственный университет*

*119991, Россия, г. Москва, ул. Малая
Пироговская, 1, строение 1*

тел.: +7 (499) 2468762

Noura Alhoure

*Graduate of the postgraduate program,
specialty 13.00.03. Corrective PFedagogy
(Surdopedagogy, Typhlopedagogy,
Oligophrenic Pedagogy, Speech
Pathology)*

Moscow Pedagogical State University

*1/1 M. Pirogovskaya St, Moscow, Russia,
119991*

тел.: +7 (499) 2468762

Статья поступила в редакцию 30.08.2022, одобрена после рецензирования 07.12.2022, принята к публикации 10.12.2022.

УДК 376.3

DOI: 10.32343/2409-5052-2022-16-4-398-407

Научная статья

Организационно-содержательные аспекты психолого-педагогической диагностики слепых детей

Н. П. Полякова

Московский городской педагогический университет, г. Москва
nadezhdapolyakova85@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2374-2686>

Аннотация. Введение. На основе данных, полученных в ходе психолого-педагогической диагностики слепых детей, осуществляется построение их индивидуальной коррекционно-образовательной траектории. Имеющиеся у слепых детей специфические особенности, обусловленные глубоко нарушенным или отсутствующим зрением, оказывают существенное влияние как на объективность оценки, так и на продуктивность самой процедуры психолого-педагогической диагностики в целом.

Цель статьи: раскрыть организационно-содержательные аспекты психолого-педагогической диагностики слепых детей. Для её достижения требовалось решить следующие задачи:

- изучить теоретические аспекты рассматриваемой проблемы;
- раскрыть специфику психолого-педагогической диагностики слепых детей, определяющую содержание диагностического инструментария и характер полученных результатов;
- представить механизм организации психолого-педагогической диагностики и порядок отбора стимульного материала.

Материалы и методы. При работе над статьёй своё применение нашли аналитические методы (ретроспективный анализ научной литературы), практические методы (личный многолетний опыт подготовки и повышения квалификации педагогических кадров в системе специального образования).

Результаты исследования. Опираясь на свой многолетний научно-исследовательский опыт, автор статьи предложил порядок построения и реализации психолого-педагогической диагностики слепых детей. Процедура обследования, реализуемая в ходе занятия, подразделяется на два этапа. В рамках первого (основного) этапа у обследуемых формируются элементарные представления о материалах и предметах, с которыми им далее предстоит выполнять манипуляции. Детей знакомят с алгоритмом работы. Такая необходимость обусловлена ограниченностью их чувственного опыта и формируемых на его основе представлений, препятствующих развитию предметно-практических действий. На втором (тестовом) этапе занятия происходит непосредственная диагностика слепых детей.

Закключение. Предложенный подход к осуществлению психолого-педагогической диагностики слепых детей может найти своё применение у специалистов сопровождения (учителей-дефектологов, тифлопедагогов, учителей-логопедов и психологов), работающих со слепыми детьми на всех уровнях образования.

Ключевые слова: слепые дети; специалисты сопровождения; психолого-педагогическая диагностика; структура занятия; процедура обследования

Для цитирования: Полякова Н. П. Организационно-содержательные аспекты психолого-педагогической диагностики слепых детей // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16. № 4 (57). С. 398–407. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-4-398-407>

Organizational and Conceptual Aspects of Psychological and Pedagogical Diagnosis of Blind Children

Nadezhda P. Polyakova

Moscow City Pedagogical University, Moscow

nadezhdapolyakova85@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2374-2686>

Original article

Abstract. Introduction. Based on the data obtained during the psychological and pedagogical diagnostic tests of blind children, their individual correctional and educational trajectory is built. The specific features of blind children due to profoundly impaired or absent vision have a significant impact on both the objectivity of the assessment and the productivity of the entire psychological and pedagogical diagnosis procedure.

The paper aims to reveal the organizational and conceptual aspects of psychological and pedagogical diagnosis of visually impaired children. The following objectives were defined to achieve the aim:

- to study the theoretical aspects of the problem under consideration;
- to reveal the specifics of the psychological and pedagogical diagnosis of blind children, which determines the content of diagnostic tools and the nature of the results obtained;
- to present the mechanism for organizing psychological and pedagogical diagnosis and the procedure for the selection of stimulus material.

Materials and methods. The work on the paper involved the use of analytical methods (retrospective analysis of scientific literature) and practical methods (personal long-term experience in training and advanced training of teaching staff in the special education system).

The results of the study. Based on the vast research experience, a procedure for the construction and implementation of psychological and pedagogical diagnostic tests of blind children is proposed. The examination procedure implemented during the class is divided into two stages. The first (main) stage suggests that the subjects form elementary ideas about the materials and objects which they will then have to perform manipulations with. Children are introduced to the algorithm of work. This necessity is due to their limited sensory experience and the ideas formed on its basis, which prevent the development of substantive and practical actions. The second (test) stage of the class involves diagnosis of the blind children.

Conclusion. The proposed approach to the implementation of psychological and pedagogical diagnosis of blind children can be applied by learning support specialists (special education teachers, visual impairment teachers, speech therapists, and psychologists) working with blind children at all levels of education.

Keywords: blind children, support specialist, psychological and pedagogical diagnosis, lesson structure, examination procedure

For citation: Polyakova N. P. Organizational and Conceptual Aspects of Psychological and Pedagogical Diagnosis of Blind Children. *Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE*. 2022; 16(4): 398-407. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-4-398-407>

Введение

Психолого-педагогическая диагностика слепых детей – это ключевая процедура, определяющая объём и направления последующей помощи, оказываемой детям специалистами сопровождения. Согласно общепринятому подходу, которому подчиняются организация и содержание данной деятельности, её успешность во многом зависит от учёта характера нарушенного зрения обследуемых; времени возникновения дефекта; возраста детей; их индивидуальных психофизических особенностей; требований тифлопедагогики, предъявляемых к используемому стимульному материалу и к построению процедуры диагностики; характера сформированности способностей осознанно использовать собственные сохранённые возможности в процессе решения разнообразных (практических, учебных) задач [1].

Несмотря на то, что каждый из названных выше факторов влияет на итоговые результаты, а значит, и на содержание коррекционно-образовательного маршрута, выстраиваемого для каждого ребёнка индивидуально, некоторым из них, к сожалению, не уделяется должного внимания. Речь в первую очередь идёт о способностях слепых детей осознанно использовать собственные сохранённые возможности, которые составляют компенсаторные способы действий.

Кроме того, актуальность проблемы обуславливается отсутствием научно-обоснованной и апробированной модели психолого-педагогической диагностики слепых детей, основывающейся на учёте сформированности их чувственного опыта и представлений о реальной действительности, а также складывающихся на этой базе компенсаторных способов действий.

Обзор литературы

Как показывают результаты исследований А. И. Зотова, М. И. Земцовой, А. Г. Литвака, Г. В. Никулиной, Л. И. Плаксиной, Л. И. Солнцевой, М. Ф. Фомичевой, М. Е. Хватцева, О. А. Чеботовой, Х. Р. Шифман и др., компенсаторные способы действий у слепых детей практически не формируются спонтанно [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20]. Их развитие подчиняется сензитивным периодам, определяющим становление каждой из сенсорных систем в отдельности. Как правило, на том или ином этапе сензитивного развития в рамках коррекционно-развивающих занятий одна группа компенсаторных способов действий у слепых детей формируется, а другие умения, освоенные ими ранее, совершенствуются. Благодаря этому постепенно возрастает продуктивность любой (предметно-практической, игровой, учебной, ориентировочной и др.) деятельности.

Кроме того, на качество сформированности компенсаторных способов действий слепых детей существенное воздействие оказывает имеющийся у них чувственный опыт и сложившиеся на его основе представления о реальной действительности. Согласно исследованиям З. Г. Ермолович, М. И. Земцовой, А. И. Зотова, А. Г. Литвака, Л. И. Плаксиной, Л. И. Солнцевой и др. чувственному опыту слепых детей свойственны ограниченность, фрагментарность, обеднённость и узость [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 14; 15; 16]. Это, в свою очередь, приводит к формированию у них дефицитарных представлений о предметах и явлениях, наполняющих окружающий мир. О многих, даже самых простых, операциях и действиях дети имеют только абстрактные и схематичные представления. На практике они либо вовсе не могут выполнить операции и манипуляции с предметами, либо все осуществляемые ими действия просто эмитируют деятельность. К примеру, слепая девочка старшего дошкольного возраста говорит о том, что моет руки кукле. Хотя на самом деле просто сидит на стуле и держит игрушку в руках. Ученик второго класса рассказывает о том, как нужно складывать из бумаги самолётик. Когда же его просят показать данную операцию на практике, он отказывается, ссылаясь на отсутствие настроения.

Согласно полученным нами данным, слепые, даже в подростковом возрасте, обладают не вполне адекватными представлениями о возможностях собственных сохранных анализаторов. Подтверждением тому служат результаты экспериментальной работы, направленной на научное обоснование и воспроизведение на практике модели формирования лингвистической компетенции у слепых подростков в процессе изучения русского языка. В частности, нами было осуществлено выявление характера сформированности слухового восприятия речи подростков [11; 12]. Для достижения объективности результатов применялся опросник, позволявший оценить степень осознанного использования слепыми подростками собственного слухового восприятия речи при решении учебных задач. Так, на вопрос: «Учили ли вас работать, опираясь на собственный слух?» – практически все обследуемые отвечали: «Да». Однако полученные данные свидетельствовали об обратном. Первопричиной невысоких результатов слепых подростков являлся формальный подход в реализации коррекционного компонента, предусмотренного структурой и содержанием занятий. Между тем именно коррекционной направленностью и обуславливается специфика работы с такими детьми на каждом из уровней образования. В дошкольном и младшем школьном возрасте дети не только не имеют даже элементарных представлений о возможностях своих сохранных анализаторов, но и не умеют их целенаправленно использовать при осуществлении предметно-практических действий. Всё это, безусловно, сказывается как на результативности деятельности детей, так и на развитии у них стремления к самостоятельности, мотивации. Всё сказанное выше обуславливает настоятельную потребность в определении организационно-содержательных аспектов психолого-педагогической диагностики слепых детей.

Материалы и методы

При работе над статьёй своё применение нашли аналитические методы (ретроспективный анализ научной литературы), практические методы (личный многолетний опыт подготовки и повышения квалификации педагогических кадров в системе специального образования).

Результаты исследования

Имеющиеся исследования в тифлологии, а также собственный многолетний опыт работы со слепыми детьми позволяют нам предложить механизм организации психолого-педагогической диагностики слепых детей, порядок подбора стимульного материала.

Специфика в психолого-педагогической диагностике слепых детей, как правило, просматривается как на организационном, так и на содержательном уровнях. При организации процедуры обследования и подборе стимульного материала следует учитывать данные тифлопедагогики и тифлопсихологии, иллюстрирующие состояние чувственного опыта слепых детей и сложившихся на его основе представлений о предметах и явлениях, наполняющих реальный мир. Кроме того, предлагаемые детям задания должны мотивировать их к целенаправленному использованию собственных сохранных возможностей. Это позволит определить уровень сформированности данных действий у обследуемых и адекватность имеющихся у них знаний о возможностях своих сохранных анализаторов.

В целом, собранные в ходе такой процедуры сведения дадут возможность получить исчерпывающую информацию о развитии слепых детей, выстроить реальный маршрут дальнейшей коррекционно-развивающей работы для каждого из них.

К сожалению, сегодня сложно говорить о полноте данных, получаемых в рамках стандартной процедуры психолого-педагогической диагностики. Причин тому несколько.

Нередки случаи, когда слепые дети в первый раз встречаются с предлагаемым стимульным материалом только в ходе процедуры обследования. Так, в повседневной жизни дети практически не используют шнурки. Обследуемые не только имеют очень приблизительное представление о том, как они выглядят, но и не умеют выполнять с ними простейшие манипуляции. Нельзя забывать о том, что в основе каждой операции слепых детей лежит конкретное представление, формирующееся на чувственной основе. Детям недоступны задания, предусматривающие разнообразные манипуляции с ранее неизвестными предметами, т. к. они не владеют алгоритмом работы. На фоне этого у них, как правило, возникают мотивированные страх, волнение, стресс. Как следствие, обследуемые демонстрируют невысокие результаты.

Похожая ситуация наблюдается в тех случаях, когда детям в ходе диагностики предлагается дидактический материал (шишки, камешки, коробочки и др.), с которым они в повседневной жизни, в силу глубоко нарушенного или отсутствующего зрения, не встречались. В подобном случае обследуемые либо начинают проявлять любопытство, рассматривают игрушки, предметы, пытаются ими манипулировать и с ними играть, задают вопросы, либо просто откладывают неизвестные им предметы в сторону и в дальнейшем не демонстрируют даже элементарного интереса. В таком случае дети не выполняют манипуляции с дидактическим материалом, предусмотренным содержанием методики.

Слепые дети, особенно в дошкольном и младшем школьном возрасте, не владеют многими, даже самыми простыми, предметно-практическими действиями. Как правило, дети не умеют застёгивать и расстёгивать пуговицы, разворачивать и заворачивать конфетные фантики, открывать и закрывать коробочки, выполнять элементарные операции с предметами гигиены и др. в ходе обследования. Когда их просят выполнить неизвестное им действие, они испытывают замешательство. Это сказывается на результативности всей диагностики. Дети, попадая в некомфортную для себя ситуацию, теряют интерес к дальнейшей работе.

В таких случаях при оценке описанных выше ситуаций диагност в индивидуальной карте развития слепого ребёнка даёт неудовлетворительную или невысокую оценку сформированности диагностируемым компенсаторным способам действий, а также умениям и навыкам.

На наш взгляд, подобных ситуаций можно избежать, выстроив процедуру психолого-педагогической диагностики слепых детей в соответствии с определёнными правилами.

1. Обследование слепых детей осуществляется индивидуально. Несмотря на то, что у детей могут быть схожими острота центрального зрения и время возникновения патологии, у каждого из них наблюдается свой уровень сформированности чувственного опыта и представлений, компенсаторных способов действий, а также собственный темп деятельности.

2. Психолого-педагогическая диагностика слепых детей проводится в рамках нескольких занятий. На каждом из них детям предлагаются только две или три методики, направленные на изучение определённой группы компенсаторных способов действий. К примеру, на занятии исследуется сформированность навыков ориентировки в пространстве или выявляется развитость слухового восприятия речи (слуховое внимание, слуховая память).

3. Весь стимульный материал детям предлагается последовательно – от простого к сложному.

4. В тех случаях, когда дети начинают демонстрировать нервозность (плачут, капризничают, балуются), жалуются на усталость и недомогания, часто отвлекаются и др., обследование следует приостановить. Чтобы восстановить работоспособность детей, им предлагается перейти в зону для отдыха, посидеть, полежать, поиграть, выполнить

несложные физические упражнения. Если состояние обследуемых не меняется, диагностика прерывается и переносится на другое занятие.

5. Если дети продемонстрировали крайне низкие результаты, ту же самую диагностическую пробу можно повторить через два или три занятия. К подобному приёму следует прибегать, когда достоверность результатов вызывает сомнение. Низкие результаты могут обуславливаться физическим состоянием обследуемых (болела голова, глаза и др.), общим психическим состоянием (дети были возбуждены, расстроены, или у них не было желания работать и др.). Подобный подход может реализовываться в том случае, если дети посещают образовательное учреждение не первый год, диагностирующий обследуемых специалист службы сопровождения знает их давно и может объективно оценить состояние каждого ребёнка. В этом случае при количественной оценке суммируются данные первой и второй (последней) пробы. Из этого значения выводится средний результат. Полученный показатель наиболее точно иллюстрирует актуальный уровень сформированности исследуемых компонентов.

6. Любое диагностическое занятие следует условно разделять на два блока: основной и тестовый. Каждое занятие длится 40 минут.

На реализацию первого блока в среднем отводится 15 минут. Он включает в себя следующие этапы работы:

- объяснение и показ необходимых действий для каждого из этапов деятельности;
- демонстрация дидактических и иллюстративных материалов, предназначенных для работы на том или ином этапе занятия; объяснение и показ способов их применения;
- самостоятельное выполнение отдельного задания;
- коррекция деятельности обследуемого на каждом отдельном этапе работы;
- оценка компенсаторных способов действий и результативности их использования на каждом из этапов;
- управление действиями обследуемых на каждом из этапов, отработка связанных с ними компенсаторных способов действий;
- самостоятельное выполнение задания;
- контроль и оценка всей системы действий.

Такая поэтапность операций позволяет восполнить недостающий чувственный опыт слепых детей и сформировать на его основе хотя бы минимальный запас представлений, познакомить их со способами выполнения операций, а также показать и отработать с ними компенсаторные способы действий, необходимые для того или иного случая. Как правило, работа, осуществляемая в рамках первого блока, не оценивается. После того, как дети получают хотя бы первоначальные представления, можно переходить к следующему этапу.

Между основным и тестовым блоками следует предусмотреть перерыв в две – три минуты, которые отводятся на отдых и подготовку рабочего места обследуемых. Стимульный материал, необходимый для выполнения заданий, предъявляется в соответствии с планом диагностики. На рабочем месте обследуемых должны находиться только те предметы, которые необходимы для выполнения конкретного задания. Далее пособия заменяются. Такой подход позволяет управлять вниманием слепых детей, переключать их с одного вида деятельности на другой.

В ходе тестового блока осуществляется диагностика слепых детей, на которую в среднем отводится двадцать минут. На этом этапе диагност:

- даёт словесные инструкции и при необходимости их дублирует;
- поясняет письменные (развёрнутые) инструкции, в случае необходимости транслирует их в словесной форме;
- оказывает стимулирующую или направляющую помощь;
- последовательно предъявляет дидактические материалы;

- реагирует на просьбу о помощи, если обследуемые по объективным причинам не могут самостоятельно справиться с заданием, помогает им его выполнить;
- осуществляет целенаправленное наблюдение за испытуемыми, их состоянием;
- в индивидуальной диагностической карте отмечает поведенческие реакции, которые позволяют впоследствии дать качественную характеристику диагностируемым способностям слепых детей;
- оказывает физическую помощь обследуемым (поднимает упавшие предметы), однако не помогает детям ориентироваться на рабочей поверхности;
- не даёт словесной оценки действиям обследуемых и не торопит их;
- не демонстрирует последовательности операций и компенсаторных способов действий, которые следует выполнить обследуемым в ходе того или иного задания.

Подобный подход к осуществлению психолого-педагогической диагностики слепых детей позволяет получить наиболее достоверные результаты. Благодаря этому качественно изменяется портрет слепых детей. Оказываемая им коррекционно-развивающая помощь становится действительно адресной.

Обсуждение и заключение

Предлагаемый нами порядок организации психолого-педагогической диагностики слепых детей и определения её содержания основывается на обязательном учёте сформированности чувственного опыта и представлений обследуемых, степени сформированности их компенсаторных способов действий и знания своих собственных возможностей. В свою очередь, это вносит определённое своеобразие в структуру диагностической процедуры, которая включает в себя основной и тестовый блоки. Благодаря этому индивидуализируется работа с каждым слепым ребёнком.

Представленный механизм психолого-педагогической диагностики слепых детей может быть реализован всеми специалистами сопровождения (учителями-дефектологами, тифлопедагогами, учителями-логопедами и психологами) на всех уровнях образовательной вертикали и горизонтали.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Список источников

1. Бабина Е. С. Развитие значения слова в системе логопедической работы по формированию лексики у дошкольников с функциональным нарушением зрения // Фундаментальные исследования. 2012. № 9. Ч. 3. С. 607–612.
2. Ермолович З. Г. Тифлопсихология. Особенности чувственного отражения мира слепыми и слабовидящими (часть 1). // Учебно-методическое пособие. Минск : Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка, 2004. 67 с.
3. Земцова М. И. Учителю о детях с нарушениями зрения. М. : Просвещение, 1973. 159 с.
4. Земцова М. И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. 419 с.
5. Зотов А. И. Дефект зрения и психическое развитие личности // Психологические особенности слепых и слабовидящих школьников. Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1981. С. 161.
6. Зотов А. И. Фазовая динамика формирования представлений у нормально и аномальных школьников // Дефектология. Краткое содержание докладов. Октябрь, 1967. Л. : [б. и.], 1967. С. 91–94.
7. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих. СПб. : Изд-во РГПУ, 1998. 271 с.

8. Мёдова Н. А. Логопедическая работа с детьми, имеющими глубокие зрительные нарушения: методическое пособие. Томская обл. универсальная научная библиотека им. А. С. Пушкина; Центр библиотечного обслуживания людей с ограничениями жизнедеятельности; ОГБУЗ «Центр медицинской профилактики» / отв. за выпуск А. А. Коваленко. Томск, 2015. 39 с.

9. Никулина Г. В., Фомичева А. Г. Дети с нарушением зрения: своеобразие социального взаимодействия со сверстниками в образовательном процессе // Альманах Института коррекционной педагогики. 2021. № 46 (1). С. 35–51.

10. Плаксина Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учебное пособие. М. : РАОИПП, 1999. 54 с.

11. Полякова Н. П., Трофимова В. И. Особые образовательные потребности учащихся с тяжелыми нарушениями зрения в условиях ФГОС ОВЗ: учебно-методическое пособие ; Чувашский республиканский институт образования; Свердловская областная специальная библиотека для слепых. Екатеринбург, 2019. 83 с.

12. Полякова Н. П. Формирование лингвистической компетенции у слепых подростков в процессе изучения русского языка : монография. СПб. : Реноме, 2018. 120 с.

13. Левченко И. Ю., Забрамная С. Д., Левченко И. Ю., Басилова Т. А., Богданова Т. Г., Волковская Т. Н., Солнцева Л. И., Ткачева В. В. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья учебник / под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной ; 6-е изд., перераб. и доп. М. : Академия, 2011. 333 с.

14. Солнцева Л. И. Психология лиц с нарушением зрения (тифлпсихология) // Основы специальной психологии: учебное пособие для студентов образоват. учреждений сред.-проф. образования, обучающихся по специальностям: Специальное дошкольное образование, Коррекционная педагогика / под ред. Л. В. Кузнецовой / авт. Л. И. Переслени и др. ; 5-е изд., стер. М. : Академия, 2008. С. 187–226.

15. Солнцева Л. И. Тифлпсихология детства. М. : Полиграф сервис, 2000. 249 с.

16. Солнцева Л. И. Введение в тифлпсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста. М. : Полиграф сервис, 1997. 121 с.

17. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения: пособие для воспитателя дет. сада. ; 3-е изд., перераб. и доп. М. : Просвещение, 1981. 240 с.

18. Хватцев М. Е. Недостатки речи у слепых детей и подростков и методы предупреждения и устранения их // Ученые записки. Т. 13. Факультет особых школ / Ленингр. пед. ин-т им. А. И. Герцена. Л. : Изд-во ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1938. С. 127–156.

19. Чеботова О. А. Психолого-педагогическая диагностика в системе начального обучения детей с глубокими нарушениями зрения // Диагностика, развитие и коррекция сенсорной сферы лиц с нарушениями зрения: материалы Международной научно-педагогической конференции тифлопедагогов и незрячих учителей, посвященной 200-летию РГПУ им. А. И. Герцена. / авт.-сост. А. М. Витковская и др. М. : Логос, 1997. С. 57–63.

20. Шиффман Х. Р. Ощущение и восприятие ; пер. с англ. З. Замчук ; 5-е изд. СПб. : Питер, 2003. 924 с.

References

1. Babina E. S. Razvitiye znacheniya slova v sisteme logopedicheskoy raboty po formirovaniyu leksiki u doshkol'nikov s funktsional'nym narusheniem zreniya [The development of the word meaning in the system of speech therapy to build the vocabulary in preschoolers with functional visual impairment] // Fundamental Research. 2012. No. 9. Part 3. pp. 607–612.

2. Ermolovich Z. G. [Tiflopsihologiya. Osobennosti chuvstvennogo otrazheniya mira slepymi i slabovidyashchimi (chast' 1)]. Typhlopsychology. Specific features of the sensory reflection of the world by the blind and visually impaired (part 1). / Z. G. Ermalovich //

Educational and methodological manual. Minsk: "M. Tank Belarusian State Pedagogical University," 2004. 67 p.

3. Zemtsova M. I. Uchitelyu o detyakh s narusheniyami zreniya [To the teacher about visually impaired children]. Moscow: Prosveshchenie, 1973. 159 p.

4. Zemtsova M. I. Puti kompensatsii slepoty v protsesse poznavatel'noj i trudovoj deyatelnosti [Ways to compensate for blindness in the process of cognitive and labor activity]. Moscow: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1956. 419 p.

5. Zotov A. I. Defekt zreniya i psikhicheskoe razvitie lichnosti [Visual defect and mental development of personality] // Psychological features of blind and visually impaired schoolchildren. L., Herzen University Publ. 1981. 161 p.

6. Zotov A. I. Fazovaya dinamika formirovaniya predstavlenij u normal'no i anomal'nyh shkol'nikov [Phase dynamics of the formation of representations in schoolchildren with normal and abnormal vision] // Defectology. Summary of the reports. October, 1967. L., 1967. pp. 91-94

7. Litvak A. G. Psikhologiya slepykh i slabovidyashchikh [Psychology of the blind and visually impaired]. St. Petersburg, RSPU Publ., 1998. 271 p.

8. Medova N. A. Logopedicheskaya rabota s det'mi, imeyushchimi glubokie zritel'nye narusheniya: metodicheskoe posobie [Speech therapy for children with deep visual impairments: a methodological guide]. Tomsk Regional Universal Scientific Library named after A. S. Pushkin; Library Service Center for people with disabilities; "Center for Medical Prevention"; ed. by A. A. Kovalenko. Tomsk, 2015. 40 p.

9. Nikulina G. V., Fomicheva A. G. Deti s narusheniem zreniya: svoeobrazie sotsial'nogo vzaimodejstviya so sverstnikami v obrazovatel'nom protsesse [Children with visual impairment: the specificity of social interaction with peers in the educational process] // Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy. 2021. No. 46. pp. 35-51.

10. Plaksina, L. I. Psikhologo-pedagogicheskaya kharakteristika detej s narusheniem zreniya [Psychological and pedagogical characteristics of children with visual impairment] // Textbook. - M.: RAE ICP Publ., 1999. 54 p.

11. Polyakova N. P., Trofimova V. I. Osobyie obrazovatel'nye potrebnosti uchashchikhsya s tyazhelymi narusheniyami zreniya v usloviyakh FGOS OVZ: uchebno-metodicheskoe posobie [Special educational needs of students with severe visual impairments in the context of the Federal State Educational Standard of Health Limitations: educational and methodical manual] / Chuvash Republican Institute of Education; Sverdlovsk Regional Special Library for the Blind. Yekaterinburg, 2019. 88 p. ISBN 978-5-600-00683-6.

12. Polyakova N. P. Formirovanie lingvisticheskoy kompetentsii u slepykh podrostkov v protsesse izucheniya russkogo yazyka [Formation of linguistic competence in blind adolescents in the process of learning the Russian language]: monograph. St. Petersburg.: Renome Publ., 2018. 120 p.

13. Levchenko I. Yu., Zabramnaya S. D., Levchenko I. Yu., Basilova T. A., Bogdanova T. G., Volkovskaya T. N., Solntseva L. I., Tkacheva V. V. Psihologo-pedagogicheskaya diagnostika razvitiya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: uchebnik [Psychological-pedagogical diagnosis of the development of persons with disabilities] / [I. Y. Levchenko et al.]/ ed. by I. Y. Levchenko, S. D. Zabramnaya. 6th revised ed. M.: Academy Publ., 2011. 333 p.

14. Solntseva L. I. Psikhologiya lits s narusheniem zreniya (tiflopsihologiya) [Psychology of persons with visual impairment (typhlopsychology)] // Fundamentals of special psychology: a textbook for tertiary education institution students majoring in Special preschool education and Correctional pedagogy / edited by L. V. Kuznetsova; [author L. I. Peresleni et al.]. 5th stereotyped ed. M.: Academy Publ., 2008. pp. 187-226.

15. Solntseva L. I. Tiflopsihologiya detstva [Typhlopsychology of childhood]. Moscow:

Polygraph Service Publ., 2000. 249 p.

16. Solntseva L. I. Vvedenie v tiflopsikhologiyu rannego, doshkol'nogo i shkol'nogo vozrasta [Introduction to typhlopsychology of early, preschool, and school age] M. : Polygraph-Service Publ., 1997. 121 p.

17. Fomicheva M. F. Vospitanie u detej pravil'nogo proiznosheniya: posobie dlya vospitatelya detsada [Education of correct pronunciation in children: a manual for the educator in a kindergarten]; 3rd revised ed., M.: Prosveshchenie Publ., 1981. 240 p.

18. Khvattsev M. E. Nedostatki rechi u slepykh detej i podrostkov i metody preduprezhdeniya i ustraneniya ikh [Speech deficiencies in blind children and adolescents, and methods of preventing and eliminating them] // Scientific Notes. Vol. 13. Faculty of Special Schools / Leningrad Pedagogical Institute named after A. I. Herzen, Leningrad: Publishing House of the A. I. Herzen LSPI, 1938. pp. 127-156.

19. Chebotova O. A. Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika v sisteme nachal'nogo obucheniya detej s glubokimi narusheniyami zreniya [Psychological and pedagogical diagnostics in the system of primary education of children with profound visual impairments] // Diagnostics, development and correction of the sensory sphere of visually impaired persons. Proceedings of the International Scientific and Pedagogical Conference of Typhlopedagogues and blind teachers, dedicated to the 200th anniversary of A. I. Herzen State Pedagogical University/compiled by A.M. Vitkovskaya et al.]. M. : Logos Publ., 1997. pp. 57-63.

20. Schiffman H. R. Oshchushchenie i vospriyatie [Sensation and perception]; trans. from the English by Z. Zamchuk. 5th ed. St. Petersburg: Piter Publ., 2003. 924 p.

Надежда Петровна Полякова

*кандидат педагогических наук, доцент
кафедры специальной педагогики и
комплексной реабилитации института
специального образования и психологии*

*Московский городской педагогический
университет*

*19261, Россия, г. Москва, ул. Панферова,
8, корп. 2*

тел.: +7 (499) 1349468

Nadezhda P. Polyakova

*Candidate of Sciences (Pedagogy),
Associate Professor of the Department
of Special Pedagogy and Complex
Rehabilitation of the Institute of Special
Education and Psychology*

Moscow City Pedagogical University

*Bld.2, 8 Panferov St, Moscow, 19261,
Russia*

tel.: +7 (499) 1349468

Статья поступила в редакцию 11.10.2022, одобрена после рецензирования 24.11.2022, принята к публикации 30.11.2022.

УДК 376.3

DOI: 10.32343/2409-5052-2022-16-4-408-425

Научная статья

Теоретико-методические подходы к формированию диагностического инструментария по курсу «Развитие осязания и мелкой моторики» для слепых обучающихся начальных классов

А. В. Потемкина

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург
allapotemkina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4368-3302>

Аннотация

Введение. Реализация Примерных адаптированных основных образовательных программ начального общего образования для слепых обучающихся потребовала разработки единой диагностической базы по курсам коррекционно-развивающей области, входящим в содержание образования по варианту 3.2. с пролонгированным сроком обучения. Стартовая диагностика по курсу «Развитие осязания и мелкой моторики» направлена на выявление уровня готовности слепого первоклассника к обучению в школе в целом, к освоению содержания курса; на выявление уровня сформированности осязательных умений на начальном этапе обучения, умений их использовать в разных видах деятельности. На основе полученных первичных данных педагог может выработать стратегию и тактику обучения будущего первоклассника с учётом его особых образовательных потребностей.

Цель исследования – разработка содержания и апробация стартового диагностического инструментария по курсу коррекционно-развивающей области «Развитие осязания и мелкой моторики» в 1 классе слепых обучающихся (вариант 3.2). В настоящее время существует ряд диагностических методик, предназначенных для слабовидящих дошкольников и дошкольников с амблиопией и косоглазием. Для слепых детей, поступающих в 1 класс, подобный диагностический материал отсутствует. В этой связи диагностика разработана на основе преемственности содержания и планируемых результатов ДОУ, с учётом особенностей развития слепого ребёнка и его дошкольной подготовки, включает в себя содержание, методические комментарии к её проведению, методические рекомендации к проведению диагностики по коррекционному курсу.

В статье представлены основные подходы к формированию диагностического инструментария, цель, структура и содержание стартовой диагностики по направлениям и параметрам изучения, описывается стимульный материал, используемый по каждому направлению, на основании результатов пилотного исследования анализируются трудности сформированности осязательных умений и навыков слепых первоклассников на начальном этапе обучения.

Материалы и методы. В работе использовались методы педагогического проектирования, пилотного проектирования, анализа научной литературы по вопросам осо-

бенностей развития слепых обучающихся, разработки диагностического инструментария для категории слепых детей; методы наблюдения, диагностических методик, изучения продуктов деятельности.

Объектом исследования является диагностический инструментарий, используемый в педагогической практике и направленный на выявление трудностей сформированности осязательных умений и навыков у слепых обучающихся на момент поступления в 1 класс.

Результаты исследования. По результатам исследования определены основные подходы к формированию стартового диагностического инструментария; выявлен уровень готовности слепых первоклассников к освоению содержания курса «Развитие осязания и мелкой моторики», определены трудности формирования и развития осязательных умений и навыков при выполнении комплекса диагностических заданий.

Заключение. Результаты апробации диагностического инструментария определяют необходимость его внедрения в общую структуру курсов коррекционно-развивающей области для оптимизации образовательного процесса слепых обучающихся.

Ключевые слова: слепые обучающиеся, осязательное восприятие, готовность к обучению, апробация, диагностический инструментарий

Для цитирования: Потемкина А. В. Теоретико-методические подходы к формированию диагностического инструментария по курсу «Развитие осязания и мелкой моторики» для слепых обучающихся начальных классов // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16. № 4 (57). С. 408–425. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-4-408-425>

Theoretical and Methodological Approaches to the Creation of Diagnostic Tools for the Course “Development of Touch and Fine Motor Skills” for Blind Primary School Students

Alla V. Potemkina

A.I. Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg
allapotemkina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4368-3302>

Original article

Abstract

Introduction. The implementation of the Approximate adapted basic educational programs of primary general education for blind students required the development of a unified diagnostic framework for the special education courses, which are included in the program of education with a prolonged period of study. The initial diagnosis under the course “Development of touch and fine motor skills” is aimed at identifying the level of readiness of a visually impaired first-grader to study at school in general and to master the course program; at establishing the level of tactile skills developed at the initial stage of education and the ability to use them in various activities. Based on the primary data obtained, the teacher can develop a strategy and tactics for teaching a future first-grader, given their special educational needs.

The study aims to develop the content and to test the initial diagnostic tools for the special education course “Development of touch and fine motor skills” in the 1st grade for blind students. Currently, there are some diagnostic techniques designed for visually impaired pre-schoolers and those with amblyopia and strabismus. However, there is no such diagnostic material for visually impaired children entering the 1st grade. Therefore, the developed di-

agnosis procedure is based on the continuity of the syllabus and planned results of preschool education, given the specific features of the blind child development and preschool education. The procedure includes the program, methodological instructions on its implementation, methodological recommendations for the diagnosis according to the special education course.

The paper presents the main approaches to the development of diagnostic tools, the aim, structure and content of the initial diagnosis by area and parameter to be studied. It also describes the stimulus material used in each area and, based on the pilot research findings, presents an analysis of the difficulties in developing tactile skills and abilities in blind first graders at the initial stage of education.

Materials and Methods employed in the research include pedagogical design, pilot design, analysis of scientific literature on the development features of blind students, development of diagnostic tools for the category of blind children; methods of observation, diagnostic techniques, and study into the products of activity.

The object of the study is diagnostic tools used in pedagogical practice and aimed at identifying difficulties in developing tactile skills and abilities in blind students at the time of admission to the 1st grade.

Research results. The study has identified the main approaches to the development of the initial diagnostic tools, has revealed the level of readiness of blind first-graders to master the course "Development of touch and fine motor skills", has established the difficulties in the formation and development of tactile skills and abilities, which are encountered by the blind students when performing a set of diagnostic tasks.

Conclusion. The results of testing the diagnostic tools have indicated the need for their introduction into the general structure of special education courses in order to optimize the educational process for the visually impaired students.

Keywords: blind learners, tactile perception, readiness to learn, testing, diagnostic tools

For citation: Potemkina A. V. Theoretical and Methodological Approaches to the Creation of Diagnostic Tools for the Course "Development of Touch and Fine Motor Skills" for Blind Primary School Students. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2022; 16(4): 408-425. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-4-408-425>

Введение

Действующий федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья потребовал разработки Примерной адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования (далее – АООП НОО) слепых обучающихся, в структуру пролонгированных вариантов обучения которых включены курсы коррекционно-развивающей области. Содержание курсов направлено на планомерное включение слепого в более сложную социальную среду, развитие сохранных анализаторов и компенсаторных способов деятельности в учебно-познавательном процессе, развитие познавательного интереса, что обеспечивает оптимальные условия реализации потенциала каждого ребёнка.

Структурирование содержания обучения по курсам коррекционно-развивающей области разрабатывается на основе усиления внимания к развитию осязания, навыков ориентировки в микро- и макространстве, расширению предметных представлений, коммуникативных навыков [1, с. 43].

На этапе поступления слепого ребёнка в 1 класс необходимо оценить уровень его готовности к школьному обучению, физические, психические и социальные возможности обучающегося. Под готовностью к школьному обучению в настоящее время по-

нимается достижение ребёнком такого уровня развития, при котором он становится способным участвовать в систематическом школьном обучении [2, с. 40]. Учебно-методическое обеспечение образовательного процесса должно включать в себя методический комплект стартового и итогового контроля качества знаний, в том числе, по курсу коррекционно-развивающей области, в части развития осязания и мелкой моторики.

При глубоких нарушениях зрения недостаточный объём образов внешнего мира, их неточность, отсутствие чёткой дифференциации качеств и свойств объектов приводят к снижению количества и качества получаемой внешней информации. Особенностью незрячего ребёнка является нарушение связи с внешним миром с помощью зрительного анализатора. Поэтому ведущим инструментом познания для незрячего становится осязание: познавательная деятельность осуществляется с помощью всех сохранных анализаторов, но именно осязательное восприятие даёт незрячему возможность выделять в предмете наибольшее количество свойств и признаков по сравнению с другими анализаторами [3, с. 175], что объясняет внимание к целенаправленному формированию и развитию у слепого обучающегося умений и навыков осязания начиная с первых дней обучения в школе. Однако методическое обеспечение курса комплектом диагностических методик изучения уровня развития осязания и мелкой моторики в начальных классах слепых отсутствует. Тем самым имеет место противоречие между запросом практики, направленным на изучение готовности слепых первоклассников к освоению содержания курса коррекционно-развивающей области «Развитие осязания и мелкой моторики», и невозможностью его удовлетворения из-за отсутствия единого пакета диагностических методик. В этой связи целью данного исследования является разработка содержания и апробация стартового диагностического инструментария по курсу коррекционно-развивающей области «Развитие осязания и мелкой моторики» в 1 классе слепых обучающихся.

Обзор литературы

В настоящее время проблема развития осязания у слепых освещается в тифлопедагогике лишь в отдельных фундаментальных работах (Б. Г. Ананьев, Л. М. Веккер, Б. Ф. Ломов, А. В. Ярмоленко, А. Г. Литвак, Л. И. Солнцева). Авторами рассматриваются физиологические механизмы развития осязания, его формы и виды, приёмы обследовательских действий при глубоком нарушении зрения.

Л. И. Солнцева освещает проблему компенсации слепоты, в том числе формирования осязательных восприятий и представлений, в процессе овладения детьми разными видами предметной деятельности, рассматривает стадии развития компенсаторных процессов, их структуру и механизмы в дошкольном возрасте.

В научной литературе представлены отдельные статьи по развитию кожно-тактильного восприятия слепых младших школьников (В. Б. Есиков, В. Ф. Машанский, В. К. Рогушин), осязательного восприятия слепых путём аппаратного воздействия на тельца Фатер-Пачини (В. К. Рогушин).

Таким образом, в тифлопедагогической литературе рассматриваются общие вопросы развития осязания, отдельные приёмы развития осязания, более подробно изучены особенности развития осязательных навыков и мелкой моторики в дошкольном возрасте. Проблема заключается в фактическом отсутствии фундаментальных трудов по изучению особенностей и приёмов развития осязания и мелкой моторики у слепых младшего школьного возраста.

Диагностический инструментарий, направленный на изучение развития осязания и мелкой моторики, в тифлопедагогической литературе представлен отдельными диагностическими комплектами [4; 5; 6], отражающими содержание и методику диагностических процедур для дошкольников с нарушением зрения и направленными на выявление отклонений в развитии ребёнка лишь данного возрастного перио-

да. Е. Н. Подколзина определяет направления коррекционно-педагогической работы по развитию осязания и мелкой моторики у слабовидящих дошкольников, описывает конкретное содержание, адекватные и индивидуальные методические приёмы [6]. Е. В. Андрющенко по результатам анализа особенностей психофизиологического развития ребёнка предлагает систему работы по развитию осязания и мелкой моторики у слабовидящих дошкольников 3–5 лет [4]. Л. В. Мясниковой рекомендован обширный материал по всем направлениям формирования и развития мелкой моторики, осязательных умений и навыков у дошкольников с нарушением зрения [5]. В научной литературе представлен диагностический инструментарий по отдельным направлениям изучения уровня развития осязания и мелкой моторики у детей с нарушением зрения [7; 8; 9]. Так, в методическом пособии Л. Б. Осиповой «Диагностическая методика тифлопедагогического обследования дошкольников с нарушениями зрения» (слабовидение, косоглазие и амблиопия, другие функциональные нарушения зрения)» представлен диагностический инструментарий осязательного восприятия формы и величины предметов, пространственных отношений [7]; в программе «Развитие осязания и мелкой моторики» того же автора предлагаются следующие направления диагностических методик: изучение состояния развития мелкой моторики, качеств поверхности, формы, величины предметов у дошкольников с амблиопией и косоглазием [8]. О. Ф. Юрлина, С. Н. Касаткина представляют диагностический материал, направленный на изучение осязательного восприятия формы и величины объектов, их телесности (материала и его поверхностей), пространственных отношений у дошкольников с нарушением зрения [9]. Е. В. Резникова, В. С. Васильева в контексте общих вопросов психолого-педагогической диагностики детей с ограниченными возможностями здоровья рассматривают некоторые пути развития детей с нарушением зрения [10]. Представленные диагностические материалы строятся с учётом особенностей развития дошкольника с нарушением зрения, относящимся к категории слабовидящих или имеющих в качестве зрительного диагноза амблиопию и косоглазие.

Таким образом, в научной литературе представлены комплексные диагностические методики, включающие в себя изучение основных направлений развития осязательных навыков, а также диагностический инструментарий, направленный на изучение отдельных направлений развития осязания и мелкой моторики у дошкольников, имеющих слабовидение, амблиопию, косоглазие. Диагностический материал для слепых дошкольников отсутствует. Помимо зрительного диагноза существуют возрастные различия развития детей с нарушением зрения дошкольного и младшего школьного возраста. Дошкольники находятся в процессе освоения и приобретения первичного опыта, первичных представлений, у них только начинает развиваться способность наблюдать, поэтому познавательные процессы находятся на начальном этапе их формирования, приобретаемые знания носят индивидуальный характер и не имеют в основе целостной системы. Слепой ребёнок, поступающий в школу, должен обладать основными знаниями и базовым опытом предметно-практических действий, которые приобретаются в организованной деятельности ДОУ. Между тем основной контингент слепых первоклассников не посещает дошкольные образовательные учреждения, в свою очередь, семья не может самостоятельно подготовить ребёнка к начальному этапу школьного образования. Кроме того, определённую роль здесь играют особенности развития слепого ребёнка, созревание физиологических и психических функций, объём и глубина накопленных знаний и способов деятельности, умение их использовать. Уровень готовности к обучению в школе у разных категорий детей с нарушением зрения имеет дифференцированный и индивидуальный характер, но у слепых, не посещавших ДОУ, он преимущественно будет ниже, чем у слабовидящих и детей с амблиопией и косоглазием. Поэтому диагностические методики, разработанные для слабовидящих детей, детей с амблиопией и косоглазием дошкольного возраста, не могут в полной мере от-

ражать уровень готовности к освоению данного курса слепых первоклассников. В этой связи механический перенос диагностического инструментария с возрастной группы слабовидящих дошкольников и детей с амблиопией и косоглазием на группу слепых обучающихся начального общего образования недопустим. В данном контексте становится очевидной необходимость разработки содержания и апробации диагностического инструментария по курсу «Развитие осязания и мелкой моторики» для слепых младших школьников.

Материалы и методы

Поисково-констатирующий эксперимент стал основой метода педагогического проектирования при разработке стартового диагностического инструментария по курсу «Развитие осязания и мелкой моторики» для слепых обучающихся 1 класса. Базой при разработке содержания и диагностического инструментария стала преемственность между дошкольным и начальным общим образованием, которая осуществляется как по содержанию обучения, так и по методам, приёмам и организации образования.

В эксперимент включены три этапа.

Первый этап имел целью проектирование стартовых диагностических методик для слепых первоклассников с учётом:

- программного содержания курса коррекционно-развивающей области «Развитие осязания и мелкой моторики»;
- планируемых результатов программного содержания дошкольного образования слепых детей [11], начального общего образования слепых обучающихся [1];
- особенностей развития слепых первоклассников.

Второй этап ориентирован на проведение пилотной апробации разработанного диагностического инструментария по курсу «Развитие осязания и мелкой моторики» на основе метода включённого наблюдения.

В деятельность педагога на данном этапе входит сбор информации об уровне сформированности осязательных навыков и мелкой моторики с помощью разработанного диагностического инструментария; количественная и качественная обработка результатов; выявление трудностей осязательного восприятия у слепых обучающихся на момент начала обучения в школе; уровень готовности ребёнка к освоению содержания коррекционного курса.

В ходе проведения диагностики педагог наблюдает за умением ребёнка захватывать предмет одной, двумя руками; обследовать предмет одной, двумя руками, пальцами, ладонью, соблюдать простейшую последовательность действий, обводить простой контур пальцем, слушать и выполнять инструкции педагога.

Третий этап – рефлексивный – направлен на выявление трудностей развития осязательного восприятия и мелкой моторики у слепых обучающихся 1 класса на основе анализа результатов экспериментально-эмпирического исследования; наблюдение за работоспособностью ребёнка и отношение к предлагаемому заданию даёт возможность педагогу проанализировать причины выявленных трудностей, определить чувствительность комплекта диагностического инструментария в аспекте выявления уровневой характеристики готовности детей к освоению содержания курса «Развитие осязания и мелкой моторики».

Метод педагогического проектирования стал основой пилотной апробации диагностического инструментария изучения готовности слепых первоклассников к освоению содержания курса «Развитие осязания и мелкой моторики». Целью пилотного исследования является сбор предварительных данных, имеющих значение для планирования дальнейших этапов исследования, в частности, на всех возрастных периодах начального общего образования.

Результаты исследования

Отсутствие учебно-методического обеспечения курса коррекционно-развивающей области «Развитие осязания и мелкой моторики» обусловило цель 1 этапа: определение содержания и разработка диагностического инструментария стартовой диагностики для слепых первоклассников.

Оценка предметных результатов освоения АООП НОО слепых обучающихся представляет собой оценку достижения слепыми обучающимися планируемых результатов по отдельным курсам коррекционно-развивающей области. На ступени начального общего образования особое значение имеют две группы предметных результатов:

- усвоение опорной системы знаний;
- овладение содержанием курсов коррекционно-развивающей области.

Объектом оценки предметных результатов, связанных с овладением содержанием курсов коррекционно-развивающей области, является способность обучающихся решать учебно-познавательные и практические задачи с использованием средств, релевантных содержанию курсов коррекционно-развивающей области [1, с. 100–101]. В соответствии со сказанным выше основными подходами при разработке стартовой диагностики по курсу «Развитие осязания и мелкой моторики» стали:

- соотнесённость с задачами обучения;
- последовательность структуры и содержания диагностического инструментария;
- доступность диагностических методик и процедур;
- целостность и системность направлений и параметров изучения.

В основу подхода – соотнесённости с задачами обучения – положены направления курса коррекционно-развивающей области «Развитие осязания и мелкой моторики». Содержание разработанного диагностического инструментария направлено на изучение сформированности базового уровня знаний, умений и навыков оперирования с натуральными предметами.

Базовый (минимальный) уровень включает в себя изучение сформированности знаний слепого первоклассника о предметах и объектах окружающего мира: умение называть части тела человека, верхних конечностей; геометрические тела и фигуры, знакомые предметы простой формы.

Изучение базового (минимального) уровня сформированности умений и навыков оперирования включило в себя умение сравнивать предметы, простые по форме, величине, фактуре; группировать их по отдельным признакам; ориентироваться в понятиях «лево-право-вверху-внизу», «перёд», «между», «за» в микропространстве.

Особое внимание в процессе проведения диагностических процедур обращается на сформированность представлений об опорных приёмах осязательного обследования и их практического применения при обследовании предметов слепыми первоклассниками. Важное место при изучении готовности ребёнка к освоению содержания курса «Развитие осязания и мелкой моторики» имеет умение слушать речь взрослого и выполнять простейшие инструкции.

Последовательность структуры и содержания диагностического инструментария проявляется в постепенном переходе от первого этапа, основанного на изучении сформированности базовых представлений о строении руки, к последующим, имеющим целью пошагово в ходе выполнения практических действий выявлять уровень сформированности представлений слепого ребенка о простейших признаках сенсорных эталонов формы, фактуре, величине. На следующих этапах для осязательного обследования предлагаются простые предметы, повторяющие форму сенсорных эталонов. Ориентировка на микроплоскости изучается на использованном в предыдущих заданиях стимульном материале. Таким образом, суть подхода раскрывается в поэтапном усложнении и углублении процесса диагностического обследования.

Осуществление оценки результатов освоения слепыми обучающимися курсов кор-

рекционно-развивающей области опирается на дифференциацию оценки достижений с учётом типологических и индивидуальных особенностей развития, особых образовательных потребностей, индивидуальных способностей и возможностей слепых обучающихся [1, с. 98]. Требования Примерной АООП НОО для слепых обучающихся определили подход, основой которого стала доступность диагностических методик и процедур для слепых обучающихся данного возраста, учитывающая содержание заданий и их последовательность, простоту изложения инструкций экспериментатора, используемый стимульный наглядный материал. Причиной такого подхода стало то, что поступающие в школу слепые, как правило, не готовы к активному использованию осязания в учебном процессе, что объясняется непосещением детских садов данной категорией детей, недостаточным вниманием со стороны родителей к приобретению ребёнком практического опыта развития осязательных навыков в различных видах предметно-практической деятельности.

Исходя из понятия индивидуализации как организации процесса обучения с учётом индивидуальных особенностей обучающихся и создания оптимальных условий для реализации потенциальных возможностей каждого обучающегося [12, с. 21], разработка стартовой диагностики строилась на принципе преемственности с содержанием развития осязания и мелкой моторики в ДОУ. В то же время учитывался возможный минимум опыта обследовательских действий слепых первоклассников, особенности осязательного восприятия, темп овладения осязательными умениями. Основное внимание отводится первоначальным знаниям и умениям, приобретённым детьми на момент поступления в 1 класс. Преемственность содержания диагностического инструментария проявилась в реализации основных направлений – обследование сенсорных эталонов, окружающих предметов, восприятие признаков предметов, ориентировка на микроплоскости [6, с. 20–21]. Разработанный диагностический инструментарий дополнен двумя направлениями изучения («Сформированность представлений о строении и возможностях рук», «Сформированность представлений о человеке»), соответствующими содержанию курса. Кроме того, в отдельные направления выделены восприятие фактуры и величины предметов; уменьшено количество обследуемых геометрических тел и фигур. В направлении «Сформированность представлений о фактуре предметов» используется приём соотнесения фактуры материала со знакомым предметом, в направлении «Сформированность представлений о величине предметов» диагностический стимульный материал отличался по количеству предметов в каждой величине: для геометрических тел и фигур по двум параметрам измерения использовались 2 величины (маленький – большой; средний – большой), по третьему параметру измерения – большой, средний, маленький. Такой приём позволил выявить умение слепого первоклассника слушать инструкцию педагога и совершать некоторые мыслительные операции. Важным аспектом в разработанном диагностическом инструментарии явилось выявление умения оперировать базовыми умениями.

Используемый диагностический стимульный материал включил в себя только знакомые, простые предметы, доступные для осязательного восприятия слепого первоклассника.

Целостность и системность направлений и параметров изучения положены в основу диагностического инструментария, в который включено 7 направлений, отражающих содержание основных разделов курса «Развитие осязания и мелкой моторики» с учётом возрастных особенностей развития слепых первоклассников.

В каждое направление входит определённое количество параметров изучения, каждый из которых состоит из нескольких заданий. Количество заданий зависит от объёма необходимых знаний и умений для овладения содержанием курса в 1 классе.

В направлении «Сформированность представлений о строении и возможностях рук» параметром изучения стало «Знание и называние базовых частей руки». Изуче-

ние данного параметра включило в себя 4 диагностических задания. Педагог предлагал ребёнку поочерёдно показать правую, затем левую руку. После выполнения первого задания педагог предлагал ребёнку назвать количество пальцев на своей руке. После выполнения второго задания ребёнку предлагалось показать и назвать каждый палец на своей руке. Заключительным заданием стал ответ на вопрос: что можно делать при помощи рук и пальцев?

Необходимость изучения базовых знаний и умений в назывании строения руки обусловлена её последующим функциональным использованием при различных формах обследовательских действий: ладонной, кистевой, пальцевой; возможностью освоения и последующего самостоятельного выполнения упражнений для развития кисти руки. Кроме того, важно понимать, сформированы ли у ребёнка пространственные представления о своём теле, в частности, понимание расположения рук (право – лево). Помимо этого, диагностические задания позволяют выявить общее представление ребёнка о возможностях рук при обследовании окружающего мира.

В направлении «Сформированность навыков осязательного обследования сенсорных эталонов формы» параметром изучения стало «Узнавание и называние геометрических фигур и геометрических тел».

В диагностическое обследование, направленное на выявление у слепых первоклассников сформированности навыков осязательного восприятия сенсорных эталонов формы, включено 2 задания: показ и называние геометрических фигур; показ и называние геометрических тел.

В качестве стимульного материала к заданию 1 предлагаются плоские фигуры (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал), к заданию 2 – объёмные геометрические тела (шар, куб, цилиндр, конус, параллелепипед (брусok)). Сенсорные эталоны формы являются основой строения простых и сложных предметов, что облегчает понимание их конструктивных особенностей и строения. Данное свойство сенсорных эталонов, в частности эталонов формы, имеет немаловажное значение для процесса формирования адекватного образа предмета и формирования представления о нём. Суть эталонов – познание предметов окружающей действительности через их усвоение [1, с. 181]. В ходе выполнения задания детям предлагалось взять фигуру в руки, обследовать, назвать. Далее аналогичные действия выполнялись с каждой фигурой поочерёдно, затем – аналогично с каждым геометрическим телом. Целью данных заданий стало выявление сформированности представлений о сенсорных эталонах формы, умений дифференцировать объёмные и плоскостные формы, в основе чего лежит умение проводить общее осязательное обследование. В ходе данной диагностической процедуры экспериментатор наблюдает за движениями рук ребёнка по предмету, формирует первичное представление о сформированности обследовательских навыков, способе обследования, умении выделять характерные признаки.

В направлении «Сформированность представлений о фактуре предметов» параметром изучения стало «Узнавание и называние предметов, сделанных из разных материалов». Изучение данного параметра включило в себя 1 диагностическое задание: ребёнку поочерёдно предлагалось взять в руки предмет, назвать его и сказать, из какого материала он сделан. В качестве стимульного материала предлагаются знакомые ребёнку предметы (предмет одежды, книга, стеклянная бутылочка, чайная ложка, пластмассовый стаканчик, деревянная ложка). Фактура является одним из важных осязательных признаков. Задачей изучения данного направления стало выявление умения обследовать предмет, фактуру, дифференцировать материалы по их внешним осязательным и тактильным признакам.

Направление «Сформированность представлений о величине предметов», в него вошли 2 параметра изучения: оперирование сенсорными эталонами разной величины; оперирование предметами разной величины.

Параметр изучения «Оперирование сенсорными эталонами разной величины» включило в себя 2 задания.

Задание 1. Перед ребёнком на столе выложены круги трёх величин (маленький, средний, большой), квадраты двух величин (средний, большой), треугольники двух величин (маленький, большой). Предлагается обследовать фигуры, сказать, сколько маленьких, больших и средних фигур, затем по инструкции педагога выложить в ряд все большие, затем все средние, после чего все маленькие фигуры.

Задание 2. Перед ребёнком на столе выложены в ёмкость с низкими бортами шары двух величин (маленький, большой); кубики трёх величин (маленький, средний, большой); параллелепипеды двух величин (средний, большой).

Предлагается обследовать геометрические тела, сказать, сколько маленьких, больших и средних предметов находится в коробке, затем по инструкции педагога выложить в ряд все маленькие, затем все средние, после чего все большие предметы.

Параметр изучения «Оперирование предметами разной величины» включил 1 задание. Перед ребёнком ставится собранная матрёшка. Предлагается обследовать игрушку, назвать. Затем ребёнок открывает матрёшку (при необходимости педагог помогает), вынимает по одной, после чего называет их общее количество. Педагог задаёт вопрос: «Чем отличаются матрёшки?», после чего предлагает расставить матрёшек по порядку от большой к маленькой. В качестве стимульного материала используется набор матрёшек, состоящий из 5 штук.

В ходе проведения данной процедуры экспериментатор наблюдает за умением ребёнка обследовать предмет, выделять величинные отношения предметов, использовать приёмы определения величины (наложение, приложение), дифференцировать предметы по величине согласно инструкции экспериментатора, выполнять некоторые мыслительные операции сравнения.

Направление «Сформированность навыков осязательного восприятия предметов простой формы» содержит 2 параметра изучения: обследование игрушек двумя руками в определённой последовательности; узнавание и называние окружающих предметов, выделение их характерных признаков.

Параметр изучения «Обследование игрушек двумя руками в определённой последовательности» включил в себя 1 задание: перед ребёнком на столе ставится пирамидка средней величины (3 кольца). Педагог предлагает обследовать игрушку по плану (сверху вниз двумя руками). Затем задаётся вопрос: в каком месте пирамидка больше, сверху или снизу? После чего ребёнку предлагается снять кольца, обследовать каждое и собрать пирамидку начиная с большого кольца.

Параметр изучения «Узнавание и называние окружающих предметов, выделение их характерных признаков» включил 1 задание: перед ребёнком на столе выложены 5 предметов (мяч, машина, груша, кукла, чашка). Ребёнку предлагается найти заданный экспериментатором предмет из множества, обследовать и назвать его отличительные признаки.

В ходе проведения данной процедуры экспериментатор наблюдает за умением выбирать предмет из нескольких способом первичного осязательного обследования, умением ребёнка обследовать предметы простой формы, выделять и называть характерные признаки предметов, сравнивать с сенсорными эталонами формы, слушать и следовать инструкции экспериментатора.

В направлении «Сформированность навыков ориентировки на микроплоскости с помощью осязания» параметром изучения стало изучение умения ориентироваться на плоскости стола. Диагностическое обследование включило в себя 2 задания.

Задание 1. Перед ребёнком на столе выкладывается стимульный материал (кубик, пирамидка, мячик), ребёнок обследует каждый предмет, называет. Затем по инструкции педагога ребёнок поочерёдно ставит предметы: поставь на столе слева от себя

кубик; затем справа – пирамидку; положи между ними мячик.

Задание 2. Перед ребёнком на столе выкладывается стимульный материал (квадрат, треугольник, круг, прямоугольник), ребёнок обследует каждую фигуру, называет. Затем по инструкции педагога ребёнок поочерёдно ставит фигуры: положи слева от себя квадрат, справа от себя треугольник. Положи над треугольником прямоугольник, под квадратом – круг.

Экспериментатор последовательно озвучивает инструкцию выполнения задания, в которой последующий этап озвучивается после выполнения предыдущего.

Направление «Сформированность представлений о человеке», включило в себя 2 параметра изучения: узнавание, показ и называние частей собственного тела и лица; узнавание, показ и называние аналогичных частей на кукле.

Параметр изучения «Узнавание, показ и называние частей собственного тела и лица» содержит 2 задания: показ и называние частей своего тела; показ и называние частей своего лица. Ребёнку предлагается самостоятельно назвать части собственного тела (голова, туловище, руки, ноги, шея и т.д.), затем предлагается назвать части своего лица (нос, уши, глаза и т.д.)

Параметр изучения «Узнавание, показ и называние аналогичных частей на кукле» включил 2 задания: последовательное обследование куклы, показ и называние частей тела куклы; последовательное обследование лица куклы, показ и называние частей лица куклы. В качестве стимульного материала в задании 2 используется кукла средней величины.

В ходе проведения данной процедуры экспериментатор, помимо выявления знаний слепых первоклассников о базовом строении тела человека, умения обследовать предмет, наблюдает за умением соотносить строение тела человека с аналогичным строением модели в «зеркальном» отображении.

Таким образом, разработанная стартовая диагностика, направленная на изучения уровня готовности слепых первоклассников к освоению курса коррекционно-развивающей области «Развитие осязания и мелкой моторики», включила в себя 18 диагностических заданий, которые дают возможность сформировать представление об индивидуальном развитии базовых осязательных умений и навыков у слепого ребёнка на момент его поступления в 1 класс.

Диагностика имеет чёткую структуру, основанную на последовательности и взаимосвязи отдельных направлений и параметров изучения; учитывает возможности слепого ребёнка, в том числе возможное отсутствие организованного обучения в дошкольном возрасте.

2 этап – апробация разработанного диагностического инструментария – проводился с 5 сентября по 12 сентября 2022 года в 1-х классах слепых обучающихся ГБОУ школы-интерната № 1 им. К. К. Грота г. Санкт-Петербурга. В эксперименте приняли участие 1 учитель коррекционно-развивающего курса «Развитие осязания и мелкой моторики», 13 обучающихся, из них 5 человек имеют тотальную слепоту, 3 человека – светоощущение, 5 человек имеют остаточное зрение: острота зрения на лучше видящий глаз в условиях оптической коррекции у 2 человек составляет 0,01 – 0,02; у 3 человек – 0,03 – 0,04. Глазные заболевания: афакия, ретинопатия недоношенных, частичная и тотальная отслойка сетчатки.

Общая продолжительность индивидуального обследования не должна превышать 20 минут.

3 этап, направленный на выявление трудностей осязательного восприятия и мелкой моторики у слепых обучающихся 1 класса на основе анализа результатов экспериментально-эмпирического исследования, включил в себя 3 ступени оценки результатов.

На 1 ступени оцениваются результаты выполнения обучающимися отдельных заданий в соответствии со следующими критериями:

– высокий уровень – диагностическое задание выполнено самостоятельно, правильно и в полном объёме с использованием диагностического материала (при необходимости его применения);

– средний уровень – диагностическое задание выполнено с незначительной мотивационной помощью в виде словесных указаний/уточнений со стороны педагога, с одной – двумя неточностями, не менее половины объёма задания с использованием диагностического материала (при необходимости его применения);

– низкий уровень – диагностическое задание выполнено с помощью постоянной словесной мотивации, в сочетании с показом образца или непосредственно в совместной практической деятельности, с тремя и более грубыми ошибками, выявлен частичный объём выполнения задания или задание не выполнено вообще.

На 2 ступени оцениваются результаты по направлению изучения готовности по всем параметрам, входящим в него.

На 3 ступени результаты обобщаются и определяются в соответствии со следующими критериями:

– высокий уровень готовности предполагает наличие высокого уровня не менее чем по *шести* направлениям изучения;

– средний уровень готовности предполагает наличие среднего уровня по *четырёх* и более направлениям или все средние;

– низкий уровень готовности предполагает наличие низкого уровня по *трём* и более направлениям.

Важным моментом в проведении диагностики является уровень самостоятельности, правильности, объёма выполнения задания ребёнком.

В ходе 3 этапа на основе анализа полученных результатов выявлялись трудности и уровневая характеристика готовности детей к освоению содержания курса «Развитие осязания и мелкой моторики».

Самые низкие результаты в данной экспериментальной группе были выявлены по направлению «Развитие навыков ориентировки на микроплоскости с помощью осязания»: на среднем уровне оказались 3 испытуемых, на низком – 10 испытуемых. Были выявлены значительные трудности при расположении на микроплоскости плоских фигур.

По направлению «Сформированность навыков осязательного обследования сенсорных эталонов» больше трудностей было выявлено при оперировании геометрическими фигурами. Кроме того, большинство слепых первоклассников путают плоские формы между собой (например, квадрат и треугольник, квадрат и прямоугольник).

По направлению «Сформированность навыков осязательного восприятия предметов простой формы» отмечаются трудности выполнения обследовательских действий двумя руками в определённой последовательности; узнавания, выделения и называния характерных признаков в заданных предметах, соотнесения предметов простой формы с геометрическими телами.

По направлению «Сформированность представлений об осязательных признаках и фактуре предметов» подавляющее число испытуемых путали пластик и металл.

По направлению «Сформированность представлений о человеке» в целом первоклассники называли основные части тела человека на себе, в то время как при выполнении аналогичного задания на модели были выявлены значительные трудности.

Преимущественно низкий уровень (от 9 до 7 чел.) выявлен по указанным выше направлениям, высокого уровня не выявлено.

По направлению «Сформированность представлений о величине предметов» самым сложным заданием стал выбор геометрических фигур из предложенного набора.

Оценка результатов по направлениям «Сформированность представлений о строении и возможностях рук показала, что самым сложным заданием стало умение по-

казать и назвать каждый палец руки. Отдельные испытуемые затруднялись в назывании количества пальцев на своей руке, имели ограниченные представления о функции руки.

По указанным выше направлениям выявлены следующие результаты: преимущественно средний уровень (8 и 6 чел.); высокий уровень (3 и 3 чел.); низкий уровень (2 и 4 чел.).

Результаты пилотного диагностического обследования показали, что в данной группе испытуемых на среднем уровне готовности к освоению содержания курса «Развитие осязания и мелкой моторики» находится 5 человек, на низком – 8 человек. Данные показатели свидетельствуют о серьёзных трудностях в развитии осязательных навыков у слепых первоклассников.

Таким образом, структура и содержание представленного диагностического инструментария позволяют выявить трудности слепых обучающихся 1 класса как с точки зрения конкретных диагностических заданий по каждому параметру изучения, так и по каждому направлению. Результаты диагностического обследования показывают общий уровень готовности слепых первоклассников к освоению содержания данного курса коррекционно-развивающей области.

1. Слепые младшие школьники имеют достаточно поверхностные представления о строении верхних конечностей и ограниченные представления о функции руки. Значительные трудности были выявлены в умении показывать и называть каждый палец руки, отдельные испытуемые испытывали трудности в назывании количества пальцев на своей руке.

Несформированность знаний о возможностях рук для функционального их использования в познавательной и повседневной жизни свидетельствует об отсутствии целенаправленной коррекционной работы в период дошкольного возраста. Самостоятельное формирование представлений для данной категории детей затруднено.

2. По всем параметрам изучения большие трудности были выявлены у незрячих, имеющих остаточное зрение. Ведущим в учебно-познавательной деятельности данной подгруппы обучающихся должно выступать осязательное и слуховое восприятие. Зрительное же восприятие должно выполнять роль вспомогательного способа ориентировки, контроля своих действий и получения информации [1, с. 45]. Слепые первоклассники пытаются работать при помощи остаточного зрения, не используя осязательное восприятие, в результате данный способ восприятия фактически не сформирован.

3. Общий уровень осязательного восприятия достаточно низкий: обучающиеся не умеют ощупывать предметы, не владеют приёмами их обследования; при самостоятельном обследовании наблюдаются хаотичные движения рук по поверхности предмета, наблюдаются трудности в точности и координации движений. Данное положение свидетельствует об отсутствии упражнений с предметами и предметно-практической деятельности у слепых в дошкольном возрасте.

4. В процессе оперирования сенсорными эталонами формы были выявлены трудности при осязательном восприятии геометрических фигур: обучающиеся путают квадрат и прямоугольник, квадрат и треугольник, что свидетельствует о неумении выделять характерные признаки, о несформированности умения использовать осязательный глазомер. При осязательном обследовании геометрических тел больше трудностей было выявлено при работе с малознакомыми предметами (цилиндр, конус). Кроме того, слепые первоклассники опредмечивают форму, обозначая её названиями знакомых предметов (например, мяч, коробка).

5. В процессе обследования слепых первоклассников были выявлены трудности дифференциации фактуры предметов: испытуемые преимущественно путают гладкие поверхности (металл, стекло, пластмасса), что может быть обусловлено малым запасом представлений о предметах окружающего мира, неразвитой кожной чувствитель-

ностью, неумением использовать осязательный анализатор при знакомстве с тем, что окружает.

6. Определение величинных отношений требует от ребёнка определённого уровня развития осязательного восприятия, пространственных представлений, мыслительных операций. Оперирование величинными отношениями показало, что слепые обучающиеся лучше справляются с дифференциацией объёмных форм от большего к меньшему (последовательное расположение матрёшек), дифференциацией заданных величин. Между тем значительные трудности были выявлены при оперировании плоскими фигурами на основе приёмов сравнения. Причина выявленных трудностей обусловлена малым практическим опытом обследовательских действий, возрастными особенностями развития мыслительных операций, несформированностью осязательных навыков и осязательного глазомера, неумением сравнивать предметы одинаковой формы по величине посредством приёмов приложения, наложения.

7. Отмечаются трудности при выполнении обследовательских действий двумя руками в определённой последовательности при ощупывании игрушки простой формы; узнавания, выделения и называния характерных признаков и мелких деталей в заданных предметах, соотнесения предметов простой формы с геометрическими телами. Причиной является несформированность обследовательских действий, координации движений рук, недостаточность предметно-практической деятельности ребёнка, отсутствие планомерного и целенаправленного руководства практической деятельностью слепых.

8. По ряду диагностических заданий при работе в микропространстве с использованием плоских фигур у слепых первоклассников были выявлены значительные трудности, что свидетельствует о несформированности осязательных навыков, представлений о данном виде сенсорных эталонов: на уроках математики учащиеся 1 класса только начинают знакомиться с формой и терминами [1, с. 184].

9. При выполнении задания на дифференциацию частей тела человека были выявлены трудности работы с моделью человека, что обусловлено неумением работать в формате «зеркала», трудностями формирования пространственных представлений. Слепые первоклассники называют основные крупные части тела человека на себе, некоторые трудности были выявлены при назывании и показе мелких частей на голове.

По результатам апробации диагностического инструментария, направленного на изучение готовности слепых первоклассников к освоению содержания курса коррекционно-развивающей области «Развитие осязания и мелкой моторики», можно сделать следующие выводы.

Трудности развития осязательных навыков обусловлены рядом причин, являющихся следствием малой подвижности ребёнка, ограничением освоения пространства, низкой заинтересованностью окружающими предметами. Гипо- или гипертонус мышц негативно сказывается на удержании объекта в руке; наблюдается нарушение координации движений обеих рук, пальцев рук, снижение уровня общей и мелкой моторики.

Слепота негативно сказывается на этапе становления манипулятивных действий с предметами: ребёнок не видит предмет, не захватывает его, что отражается на первичном процессе ощупывания, а затем и на процессе изучения и приобретении опыта обследовательских действий. Следовательно, задерживается развитие познания, складывающееся на основе протекания психических процессов анализа, синтеза, сравнения, обобщения, умения видеть общее и характерное в объекте.

Обучающиеся с глубоким нарушением зрения не могут «по подражанию» овладевать каким-либо действием. Поэтому развитие осязательных навыков должно носить целенаправленный, ежедневный и последовательный характер с использованием специальных приёмов обучения, в том числе оречевления действий ребёнка. Важным условием овладения осязательными навыками является умение ребёнка работать по плану и инструкции.

Причиной трудностей развития осязательных навыков у слепых первоклассников может стать отсутствие целенаправленной коррекционно-педагогической поддержки, осуществляемой в условиях дошкольного образовательного учреждения или семьи. Проблема заключается в практическом отсутствии детских садов для слепых детей и крайне низком уровне подготовки семьи к необходимой помощи слепому ребёнку в формировании и развитии осязательных навыков.

Результаты апробации диагностического инструментария показали, что слепые первоклассники испытывают трудности в развитии осязательного восприятия и фактически на момент поступления в школу не готовы к его активному использованию в учебном процессе. В этой связи необходимо расширять практический опыт обучающихся в восприятии предметов окружающего мира, выделения их характерных и отличительных признаков, развивать культуру осязания как в рамках курса «Развитие осязания и мелкой моторики», так и в содержании других курсов коррекционно-развивающей области и отдельных учебных предметов.

Результаты пилотной апробации диагностического инструментария по изучению готовности слепых первоклассников к освоению содержания курса «Развитие осязания и мелкой моторики» позволили выявить как индивидуальные, так и общие трудности данной категории обучающихся, что, в свою очередь, подтвердило необходимость проведения коррекционно-педагогической работы.

Заключение

Эффективность обучения слепых первоклассников во многом зависит от уровня готовности к школьному обучению, в том числе, по курсам коррекционно-развивающей области. Апробация стартового диагностического инструментария позволила определить основные подходы к изучению готовности слепых обучающихся 1 класса к освоению содержания курса коррекционно-развивающей области «Развитие осязания и мелкой моторики».

Л. И. Солнцева отмечает, что возраст, в котором коррекционные занятия наиболее значимы для развития ребёнка, соответствует младшей и средней возрастным группам (7–8 и 9–10 лет) [13, с. 14]. Данное положение подтверждает необходимость формирования и развития осязательных умений и навыков у слепых обучающихся и использования их в познавательной деятельности, прежде всего, в рамках освоения содержания коррекционного курса.

Выявленные в ходе апробации стартовой диагностики трудности формирования и развития осязательных умений и навыков у данной категории обучающихся могут служить информацией для организации последующей коррекционно-развивающей работы и создания условий, обеспечивающих возможность достижения планируемых результатов освоения обучающимися с ОВЗ АООП НОО [1, с. 202].

Результаты пилотной апробации стартовой диагностики позволят скорректировать комплекс диагностических заданий и стимульного материала, используемого при разработке итогового диагностического инструментария по курсу «Развитие осязания и мелкой моторики».

Публикация подготовлена в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения РФ на 2022 г. на выполнение работы по проведению фундаментального научного исследования «Дети с нарушениями зрения как целевая группа психолого-педагогического сопровождения в системе образования».

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Список источников

1. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования слепых обучающихся. М. : Просвещение, 2017. 451 с.
2. Никулина Г. В., Волкова И. П., Фещенко Е. К. Оценка готовности к школьному обучению детей с нарушениями зрения. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. 84 с.
3. Потемкина А. В. Сопровождение слепых первоклассников в процессе развития осязательного восприятия // Слепые и слабовидящие дети в системе непрерывного образования: комплексное сопровождение: монография для тифлопедагогов-практиков / В. З. Кантор, Г. В. Никулина, Е. Б. Быкова и др. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. 240 с.
4. Андрющенко Е. В., Осипова Л. Б., Ратанова Н. Я. Развитие осязания и мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения (3–5 лет): методическое пособие для тифлопедагогов ДОУ. Челябинск, 2017. 96 с.
5. Мясникова Л. В. Развития осязания и мелкой моторики у дошкольников с нарушением зрения. Саратов : Центр реабилитации и помощи детям с нарушением зрения, 2006. 19 с.
6. Подколзина Е. Н. Тифлопедагогическая диагностика дошкольника с нарушением зрения : методическое пособие. М. : Обруч, 2014. 72 с.
7. Осипова Л. Б. Диагностическая методика тифлопедагогического обследования дошкольников с нарушениями зрения: методическое пособие. Челябинск, 2005. 59 с.
8. Осипова Л. Б. Методические рекомендации к программе «Развитие осязания и мелкой моторики» : Коррекционно-развивающая программа для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (косоглазие и амблиопия): учебно-методическое пособие. Челябинск : Цицеро, 2011. 122 с.
9. Юрлина О. Ф., Касаткина С. Н. Диагностика осязательного восприятия дошкольников с нарушением зрения // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. II. Челябинск: Два комсомольца, 2011. С. 33–35.
10. Резникова Е. В., Васильева В. С. Психолого-педагогическая диагностика детей с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие для высших и средних специальных учебных заведений. Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2021. 244 с.
11. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования слепых детей [Электронный ресурс] : одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию 7 декабря 2017 г. Протокол № 6/17. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/3c049a3fc8dec159f1bc93c9bd4a93d7.doc> (дата обращения: 15.09.2022).
12. Макарьев И. С. Краткий словарь системы понятий инклюзивного образования: терминологический словарь. СПб. : Охтинский колледж, 2015. 84 с.
13. Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства. – М. : Полиграф сервис, 2000. 250 с.

References

1. An exemplary adapted basic general education program of primary general education for blind students. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2017. 451 p.
2. Nikulina G. V., Volkova I. P., Feshchenko E. K. Otsenka gotovnosti k shkol'nomu obucheniyu detey s narusheniyami zreniya [Assessment of readiness for school education of children with visual impairments]. St. Petersburg: Publishing House of A. I. Herzen State Pedagogical University, 2001. 83 p.
3. Potemkina A. V. Soprovozhdenie slepykh pervoklassnikov v protsesse razvitiya

osyazatel'nogo vospriyatiya // Slepye i slabovidyashchie deti v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya: kompleksnoe soprovozhdenie: monografiya dlya tiflopedagogov-praktikov [Support of blind first-graders in the process of tactile perception development // Blind and visually impaired children in the system of continuing education: comprehensive support]: Monograph for typhlopedagogues-practitioners / V. Z. Kantor, G. V. Nikulina, E. B. Bykova, a.o. St. Petersburg: Publishing House of A. I. Herzen State Pedagogical University, 2021. 240 p.

4. Andryushchenko E. V., Osipova L. B., Ratanova N. Ya. Razvitie osyazaniya i melkoj motoriki ruk u detej s narusheniyami zreniya (3–5 let) [Development of touch and fine motor skills of hands in children with visual impairments (3-5 years)]: metodicheskoe posobie dlya tiflopedagogov DOU [methodological manual for typhlopedagogues of APE. Chelyabinsk, 2017. 96 p.

5. Myasnikova L. V. Razvitiya osyazaniya i melkoj motoriki u doshkol'nikov s narusheniem zreniya [Development of touch and fine motor skills in preschoolers with visual impairment]. Saratov. Center for Rehabilitation and Assistance to Children with Visual Impairment. 2006. 19 p.

6. Podkolzina E. N. Tiflopedagogicheskaya diagnostika doshkol'nika s narusheniem zreniya [Typhlopedagogic diagnostics of a preschooler with visual impairment]: metodicheskoe posobie [Methodological manual]. Moscow: Obruch Publ., 2014. 72 p.

7. Osipova L. B. Diagnosticheskaya metodika tiflopedagogicheskogo obsledovaniya doshkol'nikov s narusheniyami zreniya: [Diagnostic method of typhlopedagogical examination of preschoolers with visual impairments]: metodicheskoe posobie [Methodological manual]. Chelyabinsk, Cicero Publ., 2011. 122 p.

8. Osipova L. B. Metodicheskie rekomendatsii k programme «Razvitie osyazaniya i melkoj motoriki» [Methodological recommendations for the program “Development of touch and fine motor skills”] – Korrektsionno-razvivayushchaya programma dlya detej mladshego doshkol'nogo vozrasta s narusheniyami zreniya (kosoglazie i ambliopiya [A correctional and developmental program for preschool children with visual impairments (strabismus and amblyopia)]: uchebno-metodicheskoe posobie [Educational and methodological manual]. Chelyabinsk: Cicero Publ., 2011. 128 p.

9. Yurlina O. F., Kasatkina S. N. Diagnostika osyazatel'nogo vospriyatiya doshkol'nikov s narusheniem zreniya [Diagnostics of tactile perception of preschoolers with visual impairment] // Pedagogika: traditsii i innovatsii: materialy Mezhdunar. nauch. konf. (g. Chelyabinsk, oktyabr' 2011 g.). [Pedagogy: Traditions and innovations: Proceedings of the International Scientific Conference (Chelyabinsk, October 2011)]. Vol. II. Chelyabinsk: Dva Komsomoltsa Publ., 2011. p. 33-35.

10. Reznikova E. V., Vasil'eva V. S. Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Psychological and pedagogical diagnostics of children with disabilities]: uchebnoe posobie dlya vysshikh i srednikh spetsial'nykh uchebnykh zavedeniy [a textbook for higher and secondary specialized educational institutions]. South Ural State Humanitarian Pedagogical University. Chelyabinsk: Yuzhno-Ural'skiy nauchnyy tsentr RAO [Chelyabinsk]: South Ural Scientific Center of RAE, 2021. 244 p.

11. Primernaya adaptirovannaya osnovnaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya slepykh detey [An exemplary adapted basic educational program for preschool education of blind children]. Available at: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/3c049a3fc-8dec159f1bc93c9bd4a93d7.doc> (accessed: 15.09.2022).

12. Makar'ev I. S. Kratkii slovar' sistemy ponyatii inklyuzivnogo obrazovaniya: terminologicheskii slovar' [A short dictionary of the system of concepts of inclusive education: a terminological dictionary]. St. Petersburg: Okhta College Publ., 2015. – 84 p.

13. Solntseva L. I. Tiflopsikhologiya detstva [Typhlopsychology of childhood]. M. Polygraph service Publ., 2000. 250 p.

Алла Вадимовна Потемкина

*кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры тифлопедагогики
Института дефектологического
образования и реабилитации
Author ID in RSCI – 414188*

*Российский государственный
педагогический университет
им. А. И. Герцена*

*191186, Россия, г. Санкт-Петербург,
Реки Мойки набережная, 48*

тел.: +7 (812)2323292

Alla V. Potemkina

*Candidate of Sciences (Pedagogy),
Associate Professor of the Department
of Typhlopedagogy, the Institute
of Defectological Education and
Rehabilitation*

Author ID in RSCI – 414188

*A.I. Herzen State Pedagogical University
of Russia*

*48 Moyka emb., St. Petersburg, Russia,
191186*

tel.: +7 (812)2323292

***Статья поступила в редакцию 17.10.2022, одобрена после рецензирования
26.10.2022, принята к публикации 30.10.2022.***

УДК 376.43

DOI: 10.32343/2409-5052-2022-16-4-426-436

Научная статья

Общеучебные навыки в условиях профессионального обучения подростков и взрослых с тяжёлыми множественными нарушениями развития: анализ и разработка рекомендаций в контексте обучения

А. И. Салахетдинова

Институт коррекционной педагогики РАО, г. Москва,
alina.salakhedinova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3193-7114>

Аннотация.

Введение. В статье дано описание процесса трудовой подготовки учащихся с тяжёлыми множественными нарушениями развития, описаны результаты эмпирического изучения общеучебных навыков, необходимых для получения профессионального обучения людям с тяжёлыми множественными нарушениями развития; представлены методические рекомендации по преодолению основных дефицитов развития и успешной организации профессионального обучения.

Материалы и методы. Исследуются особенности процесса обучения в колледже учащихся с тяжёлыми множественными нарушениями развития по программам «Мозаичник монументально-декоративной живописи» и «Ткач» в возрасте 17–35 лет, специфика и уровень развития общеучебных навыков, необходимых для профессионального обучения.

Результаты исследования. Определены конкретные общеучебные навыки, необходимые для организации профессионального обучения, дано подробное описание их особенностей у учащихся с тяжёлыми множественными нарушениями развития.

Обсуждение и заключение. Разработанные методические рекомендации могут быть полезны специалистам, работающим с людьми с тяжёлыми множественными нарушениями развития на разных этапах обучения, они позволяют обратить внимание на трудности, которые препятствуют становлению предметной деятельности у лиц указанной категории. Методические рекомендации позволяют создать педагогические условия для повышения эффективности обучения лиц изучаемой категории для обеспечения их всестороннего развития, что способствует дальнейшей интеграции в социум и социализации в целом.

Ключевые слова: обучающиеся с тяжёлыми множественными нарушениями развития, специальное образование, профессиональное обучение, общеучебные навыки, трудовое обучение

Для цитирования: Салахетдинова А. И. Общеучебные навыки в условиях профессионального обучения подростков и взрослых с тяжёлыми множественными нарушениями развития: анализ и разработка рекомендаций в контексте обучения // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16. № 4 (57). С. 426–436. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-4-426-436>

© А. И. Салахетдинова, 2022

General educational skills for vocational training of adolescents and adults with severe multiple developmental disorders: analysis and development of recommendations in the context of training

Alina I. Salakhethdinova

*Institute of Correctional Pedagogy of the Russian Academy of Education, Moscow,
alina.salakhethdinova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3193-7114>*

Original article

Abstract. Introduction. *The paper describes the process of labor training of students with severe multiple developmental disorders (SMDD), presents the results of an empirical study of general educational skills necessary to receive vocational training for people with SMDD, and provides methodological recommendations to overcome the main developmental deficiencies and provide successful organization of vocational training.*

Materials and methods. *The specific features of the college education for 17-35-year old students with severe multiple developmental disorders, who study under the programs “Mosaicist of monumental and decorative painting” and “Weaver,” are examined with the focus on the specificity and level of development of general educational skills necessary for vocational training.*

Research results. *The specific general educational skills necessary for the organization of vocational training are determined, and their specific features in students with SMDD are described in detail.*

Discussion and conclusion. *The developed methodological recommendations can be useful for specialists working with people with SMDD at different stages of their learning. They allow focusing on the difficulties that prevent the development of substantive activity in people of this category. The proposed recommendations also make it possible to create pedagogical conditions for their more effective training to ensure comprehensive development of this category of people, which contributes to their further integration into society and socialization in general.*

Keywords: *students with severe multiple developmental disorders, special education, vocational training*

For citation: *Salakhethdinova A. I. General educational skills for vocational training of adolescents and adults with severe multiple developmental disorders: analysis and development of recommendations in the context of training. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2022; 16(4): 426-436. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-4-426-436>*

Введение

Современная концепция специального образования предполагает оказание помощи людям с различными особенностями развития любого возраста [1].

Одной из основных государственных задач на сегодняшний день является создание системы профессиональной реабилитации, благодаря которой каждый человек с ограниченными возможностями трудоспособного возраста, независимо от тяжести своего состояния, смог бы принимать участие в трудовой деятельности на доступном ему уровне. Именно создание специальных условий для получения профессиональной подготовки лицами с тяжёлыми множественными нарушениями развития (далее – ТМНР) является важным вопросом в контексте комплексной реабилитации таких людей и оптимальной интеграции их в общество. Исследователи отмечают, что профессиональное самоопределение присутствует во всей профессиональной деятельности личности: от появления профессиональных замыслов и стремлений до окончания трудовой деятельности [2].

Поскольку профессиональное обучение является неотъемлемой частью жизни взрослого человека, организация и создание педагогических условий для данного обучения и его реализации необходимо людям с нарушениями развития.

В условиях Педагогического колледжа «Медведково» функционирует отделение профессионального обучения для лиц с выраженными психофизическими нарушениями. Обучающиеся получают профессиональную подготовку по одному из двух направлений производственного обучения – «Мозаичник монументально-декоративной живописи» и «Ткач». В рамках программы профессионального обучения предусмотрены занятия по сенсомоторике и социально-бытовой ориентации, безопасности жизнедеятельности, физической культуре, изобразительному искусству, призванные обеспечить учащимся необходимую коррекционно-развивающую среду.

Направление «Мозаичник монументально-декоративной живописи» представляет собой программу подготовки для людей с выраженными психофизическими нарушениями к работе в творческой мастерской под руководством мастера производственного обучения. Предполагается выполнение оформительских работ из мозаики (искусственный камень, стекло, бумага, пластик, папье-маше) по предварительно составленному эскизу. Учебный план включает в себя относительно продолжительный (до 6 месяцев) пропедевтический период, в ходе которого идёт подготовка к новым условиям обучения, у обучающихся формируются организационные навыки, актуализируются необходимые академические знания и необходимые умения. Среди методических пособий и видов работ широко востребованы пазлы, пластмассовая мозаика, деревянная мозаика, конструирование из объёмных фигур, работа с бумагой, выполнение аппликаций из природного материала, из папье-маше, лепка. Применение индивидуального подхода к обучающимся не предусмотрено, практически все задания предполагают достаточно высокий уровень самостоятельности учащегося, отсутствие индивидуальной помощи и фронтальную работу.

Направление «Ткачество» предполагает подготовку лиц с выраженными психофизическими нарушениями к работе на ручных ткацких станках. Программой предусмотрено овладение следующими умениями и навыками: подбор материала, изготовление полотна вручную на станке, тематическое оформление полотна декоративными шнурами, узлами, помпонами. Предусмотрен пропедевтический период (3 месяца), в ходе которого предполагается работа с бумагой в технике оригами, выполнение композиций из папье-маше, создание кукол из пряжи, сборка простых пазлов.

Перечисленные особенности программы профессиональной подготовки требуют разработки особых условий организации обучения, которые предполагают развитие общеучебных навыков обучающихся, создающих базу для усвоения и совершенствования профессиональных навыков, а также интеграции в учебную среду. Эффективность обучения в условиях колледжа предполагает освоение новых видов деятельности; выработку простейших профессиональных навыков (знать, где лежит мозаика или нитки), знать некоторые термины (плитка, кусачки, клей, основа, рамка для ткачества, названия основных видов работ); умение контролировать своё поведение в условиях мастерской, адекватно воспринимать изменения, происходящие в ней, получение навыков самоорганизации.

С учётом всего сказанного выше мотивом к проведению исследования общеучебных навыков у обучающихся-подростков с ТМНР послужила необходимость поиска эффективного содержания педагогических условий профессионального обучения в колледже.

Обзор литературы

Как известно, обучение человека с ТМНР начинается в дошкольном учреждении, где ребёнок получает необходимую ему помощь воспитателя, педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда, возможность получения дополнительных за-

нятий для укрепления здоровья и организации полного комплекса коррекционно-развивающих мероприятий. Весь объём помощи направлен на коррекцию имеющихся нарушений и интеграцию такого ребёнка в среду сверстников [3].

Во время пропедевтического периода обучения в школе детей с нарушениями интеллекта знакомят с многообразием профессий, особенностями и ролью труда в жизни человека. С помощью метода коррекционного обучения ученика погружают в среду, где основными для освоения являются именно трудовые умения и навыки, тем самым готовят его к будущей профессиональной деятельности, прививают уважительное и ответственное отношение к труду. Исследователи отмечают, что основной формой трудового обучения являются уроки ручного труда [4]. На таких уроках учащиеся приобщаются к практической деятельности, которая имеет решающее значение для их будущей жизни. Авторами подчёркивается, что ученики с ТМНР имеют качественно разные возможности участия в организованной деятельности как с точки зрения формирования мотивации, так и с точки зрения освоения практических умений выполнять работу, оценивать правильность её выполнения, поэтому особое внимание традиционно уделяется использованию индивидуального и дифференцированного подходов к обучению. [4]. В ряде работ исследователи обращают внимание на то, что обучающиеся с нарушениями интеллекта могут овладеть профессией, однако, это напрямую зависит от педагогических условий и системы коррекционной работы в школе. Среди основных направлений такой работы выделяют: повышение уровня познавательной активности учащихся и развитие их способности к осознанной регуляции трудовой деятельности. Это предполагает формирование необходимого объёма профессиональных знаний и общетрудовых умений и навыков, развитие которых происходит путём планомерного сокращения помощи учащимся в умственных и перцептивных действиях [5].

Трудовое воспитание и обучение содержит в себе богатые коррекционные возможности, направлено на конкретизацию и преодоление трудностей школьника, формирование представлений об окружающем мире, социальной значимости труда. При обучении используются образцы изделий и материалов, технические рисунки, предметно-технологические карты, таблицы, содержащие информацию о тех или иных приёмах труда, о положениях рук при работе с ножом и ножницами, схемы оборудования и пр. [6].

Используемые программы по трудовому обучению для коррекционных школ построены в соответствии с едиными требованиями. В основу подбора учебных тем взята последовательность, свойственная профессиональному обучению [6]. Программа построена по операционно-комплексной системе, когда с большинством приёмов труда обучающиеся знакомятся предварительно, а при выполнении упражнений используют полученные знания и приёмы в комплексных работах, включающих в себя различные операции. Новый материал ложится на ранее изученный, расширяются теоретические знания и практические умения и навыки, тем самым осуществляется принцип концентрического круга. Уровень самостоятельности учащихся при выполнении работы определяется главным образом мерой помощи учителя в умственных, трудовых действиях, а также способностью обучающихся контролировать этапы работы; уровнем самоконтроля. Помощь педагога на первых этапах обучения бывает значительной, а затем постепенно снижается. То, что заложено в программе, нужно рассматривать как общее направление планирования объёма помощи учителя школьникам в их умственных действиях [6].

Исследователи отмечают, что по мере реализации коррекционно-развивающего процесса в специальной школе у учащихся нарушения психофизического развития поддаются определённой компенсации, вследствие этого уровень профессиональной компетентности учащихся с ТМНР повышается [7].

В настоящее время многие государственные и некоммерческие организа-

ции открывают всё больше инклюзивных мастерских, центров дневной занятости и адаптированных программ в колледжах для молодых людей с ОВЗ. В то же время обнаруживается нехватка специализированной педагогической и методической литературы по организации профессионально-трудового обучения лиц с выраженными интеллектуальными и тяжёлыми множественными нарушениями развития, что подтверждает чрезвычайную актуальность разработки проблемы предпрофессиональной подготовки, социализации и трудовой занятости молодых людей данной нозологической группы [8]. Одним из путей решения этой проблемы является организация предпрофессионального обучения и дневной занятости молодых людей с ТМНР в ремесленных мастерских. Ремесленная деятельность позволяет молодым людям приобщаться к традиционным технологиям, культуре и истории, реализовывать свой творческий потенциал, создавать изделия, полезные в быту и пригодные для реализации, чувствовать себя компетентными и нужными членами общества. Однако такая деятельность предполагает те же этапы формирования, что и профессиональное обучение, а значит, и такой же планомерной к ней подготовки.

По мнению исследователей, в настоящее время результаты научных исследований в области социальной и трудовой интеграции людей с ограниченными возможностями не обобщены и не систематизированы. Неоднократно подчёркивается, что актуальным становится поиск решения проблем профорientации, подготовки к трудовому, профессиональному обучению, проблем формирования предпосылок адресной социальной и профессиональной интеграции обучающихся с ОВЗ [9].

По данной теме представлено достаточно теоретического материала, в котором раскрываются основные трудности, возникающие в ходе организации профессиональной подготовки обучающихся с ТМНР. Однако педагогические условия его организации представлены в обобщённом виде, в меньшей степени их содержание конкретизировано. Недостаточно представлена в исследованиях практическая часть, из опыта реализации описанных педагогических условий.

Эти обстоятельства послужили мотивом проведения исследования по поиску оптимальных путей организации профессиональной подготовки для учащихся с ТМНР.

Материалы и методы

Целью настоящего исследования явилось изучение и описание педагогических условий формирования общеучебных навыков, необходимых обучающимся в ходе профессионального обучения.

Методологией исследования являлась теория о том, что трудовое воспитание оказывает коррекционно-развивающее воздействие на обучающегося с ТМНР, создаёт основу для развития общетрудовых умений и навыков, тем самым способствует социализации; о том, что компенсация становится возможной при планомерном обучении, которое является основой для развития высших психических функций [4].

В данной статье впервые представлено описание таких конкретных трудностей, возникающих у обучающихся с ТМНР, как дефициты навыков, необходимых для освоения программ профессионального обучения.

Материал. Участники экспериментальной группы: подростки и взрослые с ТМНР, 42 человека, обучающиеся программ профессиональной подготовки ГАОУ ВО МГПУ «Колледж Медведково», 2019–2021 год.

Из них девушек – 11, молодых людей – 31.

Возраст: 17–38 лет.

Методы: направленное наблюдение.

Наблюдение было направлено на изучение организационных умений, необходимых для освоения программ профессиональной подготовки: удерживать внимание, принимать инструкцию, целеполагание, планирование, восприятие целостного результата,

саморегуляция и самоконтроль, мотивация к выполнению; коммуникативных навыков, в частности: понимание обращённой речи, принятие инструкции и организующая роль речи, умение пользоваться альтернативной коммуникацией, умение попросить о помощи или отказаться от неё с помощью речи или дополнительных сигналов.

Необходимость сформированности этих навыков исходит из особенностей деятельности обучающихся на уроках профессионального обучения, форм его организации, необходимости самостоятельной работы, что было отмечено в ходе наблюдения и посещения занятий по различным дисциплинам, представленным в учебном плане.

Результаты исследования

Были выявлены наиболее выраженные дефициты навыков (см. диаграмма 1).

Дефициты навыков, необходимых для освоения программы профессионального обучения учащихся экспериментальной группы

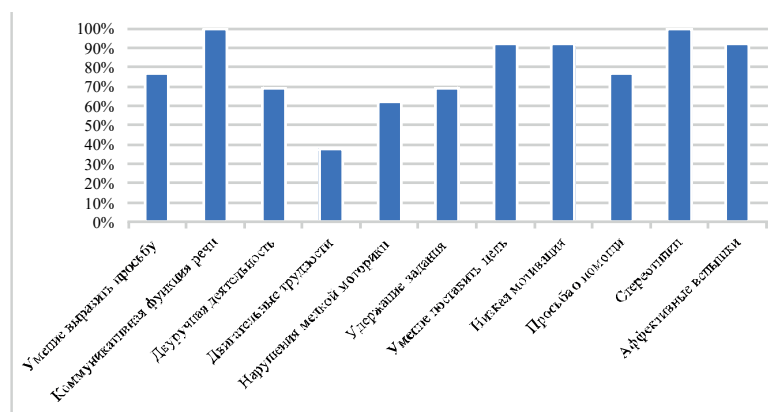


Диаграмма 1. Дефициты навыков у обучающихся экспериментальной группы
Diagram 1. Skill deficits in students of the experimental group

Умение выражать просьбу: у 77 % участников исследования наблюдались особенности выражения просьбы. Они проявлялись в том, что просьба никак не выражалась, и деятельность останавливалась, или, чаще всего, просьба выражалась в возбуждённом эмоциональном состоянии: с помощью стука по парте, крика, бросания предметов.

Коммуникативные умения (особенности отмечают у 100 % участников) проявлялись в следующем: необходимость понимания обращённой речи (для поиска нужного предмета или понимания простейшей инструкции), умение назвать необходимый предмет, создание простейшего речевого высказывания («помоги», «положи»). У всех участников эксперимента наблюдалось или непонимание речи, или отсутствие собственного высказывания.

Двухручная деятельность (особенности наблюдаются у 69 % учащихся) как критерий представляет собой умение работать двумя руками согласованно, способность выполнять работу двумя руками синтонно (держат лист бумаги одной рукой и закрашивать его при изготовлении эскиза, умение держать ткацкий станок одной рукой и наматывать нити другой). Это умение необходимо для работы с различными материалами в рамках профессионального обучения.

Двигательные трудности (38 % учащихся) проявляются как неспособность удерживать необходимую позу за рабочим местом, трудности координации движений крупной моторики, двигательное возбуждение.

Нарушения мелкой моторики (наблюдаются у 62 %) представлены как трудности, возникающие при работе с учебным материалом, например, рассогласованность движений пальцев, неловкие, слишком резкие или очень медленные движения, препятствующие выполнению трудовых операций.

Удержание задания (отмечается у 69 %) – необходимый критерий, показывающий, насколько целенаправленна деятельность обучающегося, или движения хаотичны, и их последовательность выполняется только с организующей помощью педагога.

Умение поставить цель (особенности наблюдаются у 92 %). Данный критерий демонстрирует способность переходить к разным этапам работы без помощи педагога, понимать последовательность выполнения заданий и особенности трудовых операций, которые приводят к определённому результату. У 90 % обучающихся данный критерий нарушен или находится на низком уровне, что также требует постоянной помощи педагога.

Низкая мотивация. Отмечается у 92 % участников. В основном мотивация при изготовлении изделия заключалась в следующем выражении – «быстрее закончить и отдохнуть», «полежать», «чтобы не трогали».

Просьба о помощи (особенности наблюдаются у 77 % участников). Важный навык, который помогает учащемуся вовремя сообщать о трудностях и двигаться дальше. 73 % участников никак не реагируют на неуспех, в случае затруднений просто ничего не делают или выполняют ту же операцию, которая привела к неуспешности.

Вместе с тем у 100 % участников эксперимента наблюдались выраженные стереотипии и аффективные вспышки. Стереотипии проявлялись в постоянном повторении одного и того же понравившегося действия с материалом, не несущего практической значимости; в повторении одного и того же движения (щелчки пальцами, заламывание рук), которое препятствовало успешному выполнению трудовых операций. Вокальные стереотипии также зачастую заменяли собой целый спектр коммуникативных задач, но не выполняли их, так как оставались непонятными для окружающих, что затрудняло становление навыка просьбы.

Аффективные вспышки наблюдались в таких ситуациях, как неудачная попытка выполнить задание; ситуация, в которой непонятно, как действовать дальше; усталость, непонимание смысла деятельности.

Педагогический опыт и консультации с психологами показали, что в ряде случаев аффективные вспышки связаны с высоким уровнем тревожности у обучающихся, вызванной непониманием происходящего вокруг, и с отсутствием индивидуальной помощи для выполнения заданий.

Таким образом, изучение общеучебных навыков, необходимых для профессионального обучения учащихся, указывает на трудности процесса обучения и достижения результата в текущих условиях. Выявленные особенности общеучебных навыков затрудняют овладение трудовыми навыками, делают неэффективной и недоступной для большинства обучающихся работу в группе, поскольку каждый шаг трудовой операции нуждается в контроле и коррекции педагога.

Заключение

Очевидно, что у участников экспериментальной группы наблюдается высокий дефицит развития общеучебных навыков, необходимых для получения профессионального обучения. В существующих условиях организации профессиональной подготовки учащиеся не могут в достаточной степени участвовать в учебной деятельности, осмысливать цель своей деятельности, воспринимать и удерживать задание, контролировать его выполнение, обслуживать себя, просить о помощи или выражать иные свои потребности.

Учитывая вышесказанное, в рамках экспериментальной работы были разработаны методические рекомендации по организации занятий, связанных с профессиональным

обучением подростков и взрослых с ТМНР, и преодолению у них дефицитов общеучебных навыков.

1. Последовательный переход от индивидуальных занятий к групповым формам работы

Поскольку работа в группе обнаруживает ряд затруднений, с которыми сталкиваются учащиеся, индивидуальные занятия являются начальным этапом работы. Это обеспечивает постоянную помощь педагога, создание предсказуемой и понятной среды, в которой учащийся постепенно обучается базовым навыкам, необходимым для последующей индивидуальной работы. Такой подход к обучению обусловлен тем, что большинство учащихся с ТМНР имеют трудности регуляции поведения, самоконтроля и самоорганизации и не принимают истинного участия в занятиях без специальной поддержки и индивидуального сопровождения: им свойственны непонимание происходящего, недоступность заданий. Фронтальная форма работы создаёт условия для беспокойства, нарастания аутостимуляций, выраженных аффективных всплесков – именно поэтому необходим постепенный переход к новым условиям обучения.

Рекомендуем первые занятия проводить с индивидуальным сопровождением. В дальнейшем при условии успешного принятия инструкций и способности выполнить знакомое задание учащегося включают во фронтальные занятия с сопровождением. Инструкции даются фронтально, сопровождающий их повторяет и демонстрирует образец выполнения. Следует учесть, что многим обучающимся с ТМНР недоступна истинная фронтальная форма обучения и индивидуальное сопровождение может потребоваться на всём протяжении занятий.

2. Организация дополнительного времени отдыха

В существующих условиях организации профессионального обучения каждое занятие длится 45 минут, учебное расписание предполагает до 7 таких занятий в день. Столь долгая продолжительность занятия не является оптимальной для данной категории учащихся. В первые два месяца занятий следует разбить уроки на две части. Первая – 20 мин, из них первые 5 минут молодой человек привыкает к среде, рассматривает материалы, даётся «свободное время» для адаптации. Далее следует задание (15 минут). После этого – перерыв в комнате отдыха. Идеальным условием отдыха станет сенсорная комната с местом, где можно посидеть или полежать, где есть интересные мотивационные предметы. На отдых отводится 10 минут. Далее снова переход к занятию, выполнение уже начатой работы, «закрепление».

3. Использование средств структуризации пространства и времени

Одним из самых эффективных средств структуризации пространства и времени является план занятия. План – это средство организации обучения, которое необходимо для более наглядного представления какой-либо последовательности действий. План может быть представлен в виде набора карточек, иллюстрирующих основные технологические операции при работе: сортировка мозаики, раскрашивание образца (выбор карандашей, заточка карандашей), подбор форм для образца, сбор мозаики, приклеивание. Каждая операция закрепляется наглядно, например, в виде изображения на липучке, что позволяет многократно это изображение использовать, составляя необходимый план на каждый день или на каждый этап работы. Это позволяет упорядочить деятельность, устранить хаотичность, придать предметное содержание каждой операции. Данное средство следует вводить с первого занятия, оно позволяет поэтапно, последовательно представить работу обучающегося, а также снять напряжённость – деятельность становится более упорядоченной, имеющей конечную цель и результат, что позволяет восстановить дефициты регуляции деятельности. Рекомендуется подготовить аналогичные планы для использования учащимися совместно с родителями дома.

4. Специально подобранные задания на учебном материале

Для формирования новых способов деятельности, развития основных трудовых

операций учащимся необходимо постепенно привыкать к материалу, с которым им предстоит работать. С этой целью следует делать подбор комплекта заданий, которые можно выполнять на учебном материале с учётом индивидуальных возможностей трудовых умений. Комплект может включать в себя задания на различение цветов, сортировку мозаики, карточки для соотнесения изображения мозаики и её реального представления, сортировку карточек по определённым признакам, задания для работы с мозаикой по карточке (выполнить форму, идентичную изображённой). Задания могут иметь разную степень сложности, кроме того, можно учитывать пропедевтический период подготовки к работе с новым материалом.

5. Работа с родителями

Одним из самых важных аспектов работы педагогов является постоянная взаимосвязь с родителями. Следует регулярно проводить беседы с родителями обучающихся: посвящать их в особенности смысла и способа выполнения заданий, предлагаемых детям; объяснять приёмы организации «домашней работы». При этом в беседах важно подчёркивать, что задание учащийся выполняет сам, без дополнительной помощи. Примерный план беседы может быть таким:

1. Успехи обучающегося, его сильные стороны.
 2. Способы работы на данном этапе (по какому плану сейчас работаем, как его составляем, какие операции выполняем).
 3. Необходимый материал для работы дома, подготовка материала (может понадобиться только один цвет мозаики для соотнесения с образцом, может быть усложнённое задание, где предоставляется выбор из двух).
 4. Объём помощи при выполнении задания (подробный инструктаж – можно ли подавать нужный цвет, какого рода подсказки можно давать, к какому заданию переходить в случае неуспеха).
 5. Сложности, возникающие у обучающегося, пути их преодоления, проводимая работа.
 6. Комментарии от родителя о прошлых занятиях дома, о возникающих трудностях.
- В соответствии с данным планом можно составить продуктивную и обстоятельную беседу с родителями, которая позволит затронуть основные вопросы обучения и в доступной для родителя форме дать рекомендации к дальнейшей работе.

Разработанные методические рекомендации адресованы мастерам производственного обучения, работающим с учащимися с ТМНР, учителям-дефектологам, тьюторам, педагогам специальных школ. Они позволят создать педагогические условия для повышения эффективности обучения лиц изучаемой категории, для обеспечения их всестороннего развития, что способствует дальнейшей интеграции в социум и социализации в целом.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] : утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598) <https://docs.edu.gov.ru/document/e2bb03c57325d29c7fef3910a36d9a30/?ysclid=bq10fahfv490752890> (дата обращения: 14.09.2022).
2. Пряжников Е. Ю. Пряжников Н. С. Профориентация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений ; 6-е изд. М. : Академия, 2013. 494 с.
3. Матвеева М. В. Особенности профессиональной направленности школьников с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Наука, техника и образо-

вание. 2014. № 4 (4). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-professionalnoy-napravlenosti-shkolnikov-s-tyazhelymi-i-mnozhestvennymi-narusheniyami-razvitiya> (дата обращения: 01.11.2022).

4. Жидкина Т. С., Кузьмина Н. Н. Методика преподавания ручного труда в младших классах коррекционной школы VIII вида : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Academia, 2005. 192 с.

5. Мирский С. Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе. Пособие для учителей. М. : Просвещение, 1980, 183 с.

6. Диденко Л. И., Михайличенко Л. И., Хомченко Т. В. Коррекционное развитие способностей обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития на уроках профессионально-трудового обучения // Психолого-педагогические аспекты реализации образовательных программ : сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. (15 мая 2022 г., г. Ижевск). Уфа : Аэтерна, 2022. С. 50–52.

7. Технология раннего вмешательства как комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: метод. пособие / авт.-сост. : Е. Г. Чумак, М. В. Пикинская, О. В. Возмилова. Сургут : Изд-во бюджетного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Методический центр развития социального обслуживания», 2014. 48 с.

8. Озерова В. А., Ткачева В. В. Об особенностях формирования профессионально-трудовых навыков у молодых людей с тяжелыми множественными нарушениями развития // Психолого-педагогическое сопровождение слепоглохих и лиц с тяжелыми множественными нарушениями: исследования и опыт помощи. М. : ИНФРА-М, 2020. С. 217–233.

9. Ильина Г. М. Образовательные задачи формирования предпосылок социальной и профессиональной интеграции обучающихся с ОВЗ и инвалидностью // Специальное образование. 2017. Т. 1. С. 84–88. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-zadachi-formirovaniya-predposylok-sotsialnoy-i-professionalnoy-integratsii-obuchayushchih-s-ovz-i-invalidnostyu> (дата обращения: 01.11.2022).

References

1. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 19 dekabrya 2014 g. N 1598). [Federal State Educational Standard of Primary General Education for Students with Disabilities. Approved by Order of the Ministry of Education and Science of the RF of December 19, 2014, No.1598] [Online] Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/e2bb03c57325d29c7fef3910a36d9a30/?ysclid=lbq10fahfv490752890> (accessed 14.09.2022)

2. Pryazhnikova E. Ju. Pryazhnikov N. S. Proforientatsiya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy [Career guidance: textbook for students of higher educational institutions]. M.: Akademiya Publ., 2006. 496 p.

3. Matveeva M. V. Osobennosti professional'noy napravlenosti shkol'nikov s tyazhelymi i mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya [Specific features of the professional orientation of schoolchildren with severe and multiple developmental disorders]// Nauka, tekhnika i obrazovanie. [Science Technology and Education] 2014. No.4 (4). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-professionalnoy-napravlenosti-shkolnikov-s-tyazhelymi-i-mnozhestvennymi-narusheniyami-razvitiya> (accessed 01.11.2022).

4. Zhidkina T. S., Kuzmina N.N. Metodika prepodavaniya ruchnogo truda v mladshikh klassakh korrektsionnoy shkoly VIII vida [Methods of teaching manual labor in the lower grades of the correctional school of type VIII] / uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy [Manual for students of higher educational institutions]. M.:Akademiya Publ., 2005. 192 p.

5. Mirskij S.L. Metodika professional'no-trudovogo obucheniya vo vspomogatel'noy shkole. Posobie dlya uchiteley. [Methodology of vocational training in the special needs school. A guide for teachers.]. Moscow. Prosveshchenie Publ., 1980, 183 p.

6. Didenko L. I., Mikhailichenko L. I., Khomchenko T. V. Korrektсионное развитие способностей обучаемых с тяжелыми множественными нарушениями развития на уроках профессионального – трудового обучения, психолого-педагогические аспекты реализации образовательных программ: сборник статей Международной научно-практической конференции (15 мая 2022 г., г. Изhevsk). [Corrective development of the abilities of students with severe multiple developmental disorders in the lessons of vocational training. Proceedings of the international scientific and practical conference “Psychological and Pedagogical Aspects of the Implementation of Educational Programs.” (May 15, 2022). Ufa: Aeterna Publ., 2022. 196 p.

7. E. G. Chumak, M. V. Pikinskaya, O. V. Vozmilova. Tekhnologiya rannego vmeshatel'stva kak kompleksnoe soprovozhdenie detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Technology of early intervention as a comprehensive support for children with disabilities]: Surgut: Izd-vo byudzhetnogo uchrezhdeniya Khanty-Mansiyskogo avtonomnogo okruga – Jugry «Metodicheskiy tsentr razvitiya sotsial'nogo obsluzhivaniya» [Publishing house of the budgetary institution of the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug - Ugra “Methodological center for the development of social services], 2014. – 48 p.

8. Ozerova V. A., Tkacheva V. V. Ob osobennostyakh formirovaniya professional'no-trudovykh navykov u molodykh lyudey s tyazhelymi mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya. [On the features of the formation of professional and labor skills in young people with severe multiple developmental disorders.] //Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie slepoglukhikh i lits s tyazhelymi mnozhestvennymi narusheniyami. [Psychological and pedagogical support for deaf-blind people and people with severe multiple disabilities: research and experience of assistance]. Moscow: INFRA-M Publ., 2020. p. 217.

9. Il'ina G. M. Obrazovatel'nye zadachi formirovaniya predposylok sotsial'noy i professional'noy integratsii obuchayushchikhsya s OVZ i invalidnost'yu [Educational objectives for creating the prerequisites for social and professional integration of students with disabilities]// Spetsial'noe obrazovanie [Special Education]. 2017. Vol. 1. pp. 84–88. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-zadachi-formirovaniya-predposylok-sotsialnoy-i-professionalnoy-integratsii-obuchayushchikhsya-s-ovz-i-invalidnostyu> (accessed 01.11.2022).

Алина Илдаровна Салахетдинова

Alina I. Salakhmetdinova

младший научный сотрудник

Junior Researcher

*Институт коррекционной
педагогической Российской Академии
образования*

*Institute of Correctional
Pedagogy of the Russian Academy
of Education*

*119435, г. Москва, Погодинская ул.,
8 к.1*

*Bld. 1, 8 Pogodinskaya St.,
Moscow, Russia, 119435*

тел.: +7 (499) 2450452

tel.: +7 (499) 2450452

Статья поступила в редакцию 02.12.2022, одобрена после рецензирования 14.12.2022, принята к публикации 16.12.2022.

УДК 378.046.4

DOI: 10.32343/2409-5052-2022-16-4-437-450

Научная статья

Теоретические основы формирования корпоративной компетентности у членов психолого-медико-педагогических комиссий

Т. В. Лисовская¹, А. В. Сосновская²

^{1,2}Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
г. Минск, Республика Беларусь

¹lis_tva@tut.by, <https://orcid.org/0000-0003-2315-4398>

²sosnovskaya.79@list.ru <https://orcid.org/0000-0003-1833-2102>

Аннотация. Введение. В статье на основе проведённого анализа специальной литературы раскрывается понятие «корпоративная компетентность» как основная составляющая профессиональной компетентности и как часть корпоративной культуры членов психолого-медико-педагогических комиссий, работающих в единой команде различных специалистов (психологов, медиков, педагогов) и осуществляющих профессиональное взаимодействие; обосновывается структура корпоративной компетентности и раскрывается содержание каждого компонента; рассматриваются основные теоретические подходы, которые легли в основу процесса формирования корпоративной компетентности у членов психолого-медико-педагогических комиссий; приводятся некоторые результаты проведённого констатирующего этапа эксперимента, подтверждающие актуальность данного направления исследования.

Материалы и методы. Использовались аналитические методы (изучение и анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, изучение опыта работы психолого-медико-педагогических комиссий); диагностические (наблюдение за процедурой обследования, анкетирование членов психолого-медико-педагогических комиссий, анализ документов обследования ребёнка с особыми образовательными потребностями, беседы с членами психолого-медико-педагогических комиссий и родителями); статистические (количественный и качественный анализ полученных результатов и обработка данных).

Результаты исследования. Проведённый анализ специальной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволил сформулировать понятие «корпоративная компетентность». Выявленные теоретические основы дали возможность обосновать структуру и компоненты корпоративной компетентности как основной составляющей профессиональной компетентности членов психолого-медико-педагогических комиссий. Результаты анкетирования различных специалистов, входящих в состав психолого-медико-педагогических комиссий, позволили выявить уровни сформированности корпоративной компетентности и наметить дальнейшие пути её совершенствования, а также продумать методику формирования, используя активные методы и формы работы со специалистами.

Заключение. С целью избегания возможных конфликтных ситуаций в ходе взаимодействия с различными специалистами, а также при оглашении диагноза родителям, воспитывающим ребёнка с особыми образовательными потребностями, необходимо, на наш взгляд, научно обосновать и разработать методику формирования корпоративной компетентности на основе использования активных форм и методов взаи-

модействия с целью совершенствования профессиональной компетентности членов психолого-медико-педагогических комиссий, частью которой является и корпоративная компетентность. Сам процесс формирования нуждается в соответствующем научно-методическом обеспечении, способствующем эффективному формированию всех составляющих корпоративной компетентности: мотивационная, когнитивная, деятельностьная, коммуникативная, ценностно-этическая, рефлексивная, – что, безусловно, будет положительно влиять на конечный результат сложной работы специалистов психолого-медико-педагогических комиссий.

Ключевые слова: корпоративная компетентность, профессиональная компетентность, члены психолого-медико-педагогических комиссий

Для цитирования: Лисовская Т. В., Сосновская А. В. Теоретические основы формирования корпоративной компетентности у членов психолого-медико-педагогических комиссий // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16. № 4 (57). С. 437–450. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-4-437-450>

Theoretical Foundations for Building the Corporate Competence in Members of Psychological, Medical, and Pedagogical Commissions

Tatyana V. Lisovskaya¹, Alla V. Sosnovskaya²

^{1,2} Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University,
Minsk, Republic of Belarus

¹lis_tva@tut.by, <https://orcid.org/0000-0003-2315-4398>
²sosnovskaya.79@list.ru <https://orcid.org/0000-0003-1833-2102>

Original article

Abstract. Introduction. The paper reveals the concept of “corporate competence” as the main component of professional competence and as part of the corporate culture of members of psychological, medical, and pedagogical commissions (hereinafter referred to as PMPC), who work in a single team of various specialists (psychologists, doctors, teachers) and carry out professional interaction. The study substantiates the structure of corporate competence and reveals the content of each component. The main theoretical approaches underlying the process of building corporate competence in the PMPC members are considered. Some results of the ascertaining stage of the experiment confirming the relevance of this area of research are presented.

Materials and methods. The research relies on the analytical methods (study and analysis of psychological and pedagogical literature on the research problem, study of the work experience of the PMPC), diagnostic methods (observation of the examination procedure, questioning of PMPC members, analysis of examination documents for a child with special educational needs, conversations with members of psychological, medical, and pedagogical commissions, and parents), and statistical methods (quantitative and qualitative analysis of the obtained results, and data processing).

Research results. The analysis of the special psychological and pedagogical literature on the research problem made it possible to formulate the concept of “corporate competence.” The identified theoretical foundations allowed substantiating the structure and components of corporate competence as the main constituent part of the professional competence of PMPC members. The results of a survey of various specialists, members of the PMPC, made it possible to identify the levels of corporate competence and outline further ways to improve it, as well as to develop a methodology for building the corporate competence with the aid of active methods and forms of work with specialists.

Conclusion. *In order to avoid possible conflict situations in the course of interaction with various specialists, or when announcing the diagnosis to parents raising a child with special educational needs, it is necessary to scientifically substantiate and develop a methodology for building the corporate competence on the basis of active forms and methods of interaction aimed at improving the professional competence (with the corporate competence as its component) in the PMPC members. The corporate competence building process itself needs appropriate scientific and methodological support that contributes to the effective development of all components of corporate competence: motivational, cognitive, activity-based, communicative, value-ethical, and reflective, which will positively influence the final result of the complex work of PMPC specialists.*

Keywords: *corporate competence; professional competence; members of psychological, medical, and pedagogical commissions*

For citation: *Lisovskaya T. V., Sosnovskaya A. V. Theoretical Foundations for Building the Corporate Competence in Members of Psychological, Medical, and Pedagogical Commissions. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2022; 16(4): 437-450. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-4-437-450>*

Введение

В современном обществе происходит бурный процесс модернизации специального образования, и одним из ключевых вопросов является потребность в высококвалифицированной профессиональной деятельности педагогов. В связи с этим свободно мыслящий, способный к рефлексии профессиональной деятельности и прогнозированию её результатов педагог является гарантом достижения максимальной социализации и адаптации детей с особыми образовательными потребностями (далее – ООП).

Основной задачей образования, развития и совершенствования профессиональной компетентности педагогов является не обеспечение комплексом знаний и умений, а овладение определённым набором компетенций, позволяющих активно функционировать и совершенствоваться в собственной профессиональной деятельности.

Реализация данной идеи стала возможна благодаря применению компетентностного подхода, который предполагает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникационно насыщенного пространства [1].

Цель статьи заключается в теоретическом обосновании понятия «корпоративная компетентность», выявлении её структурных компонентов и определении теоретических основ процесса формирования корпоративной компетентности у членов психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК).

Для достижения данной цели были определены **задачи**:

- анализ специальной психолого-педагогической литературы для определения понятия «корпоративная компетентность»;
- выявление структуры и содержания компонентов корпоративной компетентности членов ПМПК;
- проведение анкетирования различных специалистов, входящих в состав ПМПК, с целью выявления существующих проблем взаимодействия в процессе совместной работы и определение в дальнейшем уровней сформированности корпоративной компетентности.

Обзор литературы

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что немало дискуссий вызывает вопрос о соотношении понятий «компетенция» и «компетентность». Одни исследователи придерживаются мнения об их взаимном дополнении (А. С. Белкина, В. А. Демина, А. В. Хуторской, и др.), другие же не разграничивают их (В. А. Болотов, Л. А. Левчук).

В педагогическом словаре профессиональная компетентность определяется как «владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определённых ценностей, идеалов и педагогического сознания» [2].

А. В. Хуторской пишет, что «компетенция включает в себя совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним; компетентность же – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [3]. В. А. Болотов характеризует компетенции как совокупность того, чем человек располагает, а компетентность – как совокупность того, чем он владеет [4].

Профессиональная компетентность педагога включает в себя базовые профессиональные компетенции в определённой образовательной области и специализированные компетенции, которые определяются спецификой учреждения, в котором осуществляется педагогическая деятельность, и объекта, на который направлена деятельность.

Компетентность в специальной педагогике может квалифицироваться как знания и опыт, дающие возможность профессионально решать вопросы обучения и воспитания детей с ООП.

Работа с детьми с ООП (учитывая вариативность особенностей и разную степень их выраженности), предъявляет к педагогу специального образования высокие требования. Широкий круг профессиональных обязанностей и диапазон их действий (консультирование, диагностика, коррекция, воспитание и обучение), к творческому выполнению которых данные специалисты должны быть подготовлены, обуславливает особое значение развития их профессиональной компетентности [5].

Особенно важным видится формирование профессиональной компетентности педагогов специального образования, которые являются членами ПМПК.

ПМПК осуществляет свою деятельность на базе государственного центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации и создаётся для проведения психолого-медико-педагогического обследования лиц с ООП [6]. В состав ПМПК входят специалисты разного профиля (учитель-дефектолог, педагог-психолог, педагог социальный, медицинский работник), которые осуществляют выявление и обследование детей с ООП, готовят по результатам обследования рекомендации по оказанию помощи и определяют дальнейший образовательный маршрут ребёнка.

Ежегодное увеличение количества детей с ООП, уменьшение количества времени на обследование каждого ребёнка предъявляют всё более высокие требования к профессиональной компетентности членов ПМПК.

В ходе проведения обследования ребёнка с ООП работники ПМПК осуществляют корпоративное командное взаимодействие. И от слаженности команды специалистов, представителей различных профессиональных сообществ (психологических, медицинских, педагогических) зависит не только образовательная судьба «особого» ребёнка, но и степень его социализации и интеграции.

Профессиональная компетентность членов ПМПК является составляющей характеристикой следующих педагогов: учителя-дефектолога, педагога-психолога, педагога

социального. Специалисты разного профиля, которые применяют командное взаимодействие во время обследования ребёнка с ООП, значительно расширяют спектр своей профессиональной компетентности.

Т. Г. Зубарева отмечает, что профессиональная компетентность специалистов ПМПК – один из факторов, оказывающих существенное влияние на сохранение и развитие потенциала образовательного пространства детей с ООП, на адаптацию современных образовательных учреждений к динамически изменяющимся условиям [7]. От профессиональной компетентности специалистов ПМПК принципиально зависит, насколько успешно будет осуществляться процесс социализации ребёнка с ООП.

Корпоративная компетентность членов ПМПК является составляющей их профессиональной компетентности и выступает как часть корпоративной культуры, которая ведёт к овладению ценностями общечеловеческой культуры.

Одной из важных характеристик корпорации является сотрудничество специалистов, направленное на решение определённой профессиональной или иной социально значимой задачи. Тогда корпоративность можно представить как систему отношений сотрудничества между людьми, занятыми совместным решением определённого социально значимого комплекса задач.

Для того, чтобы определить сущность понятия «корпоративная компетентность», прежде всего, необходимо иметь чёткое представление о корпоративности как явлении. Слово «корпорация» происходит от латинского «corpus» – тело. Применительно к человеческой деятельности это может означать, что речь идёт о некоем «обобщённом теле» участников этой деятельности, то есть о совокупности людей, системно задействованных в решении соответствующей задачи или комплекса задач [8].

М. А. Галагузова, А. Н. Галагузов считают, что термин «корпорация» обозначает группу людей, объединённых по профессиональному признаку и имеющих общие социально-экономические интересы, элементы внутренней субкультуры и другие объединяющие факторы, опосредованные, прежде всего, производственными потребностями и отношениями [9].

Н. В. Демьянченко говорит о пространстве корпоративной компетентности, которая может рассматриваться как совокупность индивидуальных компетенций, будет свидетельствовать о системных требованиях, которым должен соответствовать каждый вновь входящий в систему отношений, как и любой участник рабочего взаимодействия [10].

И. С. Халитова считает, что корпоративная компетентность – это не только система или процесс, но по своему смыслу ещё и результат, фиксирующий факт присвоения личностью всех тех ценностей и правил поведения в коллективе, профессиональных знаний, умений и способностей применять на практике, рождающихся в процессе становления профессиональной деятельности. По её мнению, корпоративная компетентность – интегрированная характеристика качеств личности, определяющая выполнение деятельности в определённых областях. Также она говорит о том, что понятие «корпоративный сотрудник», кроме качеств квалифицированного специалиста, предполагает наличие корпоративных качеств, необходимых для работы в команде, готовность ответственно принимать самостоятельные решения, инициативность, коммуникативность, способность к творчеству и инновациям [11].

О. Алехина определяет корпоративную компетентность как личностное качество, обеспечивающее интеграцию личности в корпоративное сообщество и включающее в себя мотивы, цели, ценностные установки специалиста, отношение к будущей профессиональной деятельности и корпоративной культуре как к ценности, потребность в формировании и самовоспитании своей корпоративной культуры; стремление к личностному самосовершенствованию, стиль и способы поведения на основе эмоционально-волевой саморегуляции и адекватной самооценки личности [12].

Проведённый информационный поиск и анализ специальной литературы позволил нам определить, что понятие «корпоративная компетентность» достаточно ново для отечественной педагогики, что и является одной из причин большой размытости его определения и неоднозначности сопутствующей ему терминологии.

Мы определяем корпоративную компетентность как *совокупность мотивационного, когнитивного, деятельностного, коммуникативного, ценностно-этического и рефлексивного компонентов, взаимосвязанных и взаимообуславливающих между собой знаний, коммуникативных и рефлексивных умений, навыков, деловых и личностных качеств, позволяющих членам ПМПК активно и успешно взаимодействовать для решения профессиональных социально значимых задач с целью принятия согласованного корпоративного решения с вынесением заключения для определения образовательного маршрута ребёнка с особыми образовательными потребностями.*

Для понимания взаимосвязей и взаимозависимостей корпоративной компетентности специалистов важно понимание и определение её структурных компонентов. В исследовании О. Алехиной предлагаются компоненты, которые включают в себя:

- мотивы, цели, ценностные установки специалиста, предполагающие отношение к профессиональной деятельности и корпоративной культуре как к ценности, потребность специалиста в проектировании своей профессиональной карьеры в рамках корпоративной культуры; стремление к личностному самосовершенствованию – ценностно-мотивационный компонент;
- стиль поведения, выбор способов поведения и решения практических задач, соответствующие ценностным основаниям организационной культуры – деятельностный компонент;
- умение эмоционально-волевой саморегуляции поведения личности в ситуации профессиональной деятельности с целью достижения высоких результатов; положительное активное эмоционально окрашенное отношение к личностному и профессиональному самосовершенствованию – эмоционально-волевой компонент;
- осмысление и самооценку собственного уровня профессиональной компетентности, стиля поведения, особенностей ценностно-мотивационной сферы личности – рефлексивно-оценочный компонент.

Исходя из функционального назначения ПМПК, теоретическими предпосылками для определения структуры и содержания корпоративной компетентности её членов послужили принципы культурологического, синергетического, экзистенциального (философский уровень), деятельностного, мультидисциплинарного и междисциплинарного (общенаучный уровень), коммуникативного и компетентностного (конкретно-научный уровень) подходов.

Так как мы рассматриваем корпоративную компетентность как часть корпоративной культуры, то культурологический подход предполагает решение корпоративных задач на основе культурных традиций, сложившихся в конкретном педагогическом сообществе членов ПМПК.

Синергия, или содружество, является основой взаимодействия членов ПМПК и является отражением взаимодействия учителя-дефектолога, педагога-психолога, педагога социального и медицинского работника в целях определения наиболее эффективных путей по определению образовательного маршрута ребёнка с ООП.

Экзистенциальный подход в работе членов комиссии предполагает отношение к индивиду как к уникальному созданию, вне зависимости от особенностей его психофизического развития, личностных качеств и поведенческих особенностей.

Основным условием самореализации личности является деятельность. Деятельностный подход в ходе обследования ребёнка с ООП предполагает его активное включение в процесс психолого-педагогического обследования и взаимодействия.

Мультидисциплинарность предполагает равноправность учёта мнений всех специ-

алистов комиссии и мнения родителей. Междисциплинарность предполагает необходимость выработки коллегиального, согласованного решения, исходя из мнений всех заинтересованных сторон, и специальную технологию взаимодействия по его принятию. Трансдисциплинарность предполагает исследование ситуации обращения в ПМПК сразу на нескольких уровнях, например физическом и ментальном, глобально и локально. Данный подход напрямую связан с прогнозированием формирования ресурсов развития и обретения жизненно необходимых компетентностей ребёнком с ООП и его семьёй.

Учёт в процессе обследования языковых и артикуляционных возможностей ребёнка с ООП, выстраивание коммуникативного взаимодействия с законными представителями ребёнка и коллегами – членами ПМПК является основой коммуникативного подхода в деятельности комиссии.

Компетентностный подход требует от членов комиссии чёткого понимания того, какие универсальные и специализированные качества личности необходимы ребёнку с ООП для достижения его максимальной социализации и адаптации в обществе, готовности к профессиональной трудовой деятельности и самостоятельному проживанию.

В связи с вышесказанным в нашем исследовании мы определяем структуру корпоративной компетентности членов ПМПК следующими компонентами:

1) *мотивационный* (готовность к взаимодействию, взаимосотрудничеству в процессе выработки совместного коллегиального диагностического заключения);

2) *когнитивный* (владение знаниями нормативных правовых актов, регулирующих деятельность ПМПК, и знаниями в области психолого-педагогической диагностики лиц с ООП);

3) *деятельностный* (владение умениями и навыками в области психолого-педагогической диагностики лиц с ООП с последующей выработкой корпоративного решения по определению рекомендаций и заключения о дальнейшем образовательном маршруте ребёнка, осуществление эффективной консультативной работы);

4) *коммуникативный* (умение строить диалог и выстраивать отношения в процессе процедуры ПМПК с законными представителями воспитанников и обучающихся, с лицами с ООП; убедительность в процессе построения корпоративного общения с коллегами – специалистами ПМПК);

5) *ценностно-этический* (мировоззренческая позиция толерантности, клиентоориентированность, эмпатия, стрессоустойчивость);

6) *рефлексивный* (способность к осмыслению, корпоративному анализу; умение оценивать результат корпоративной диагностической деятельности и нести ответственность за результат).

Мотивационный компонент корпоративной компетентности членов ПМПК включает в себя готовность педагога к коллегиальному взаимодействию, которая представлена системой профессионально-педагогической направленности личности, наличием определённых индивидуальных личностных характеристик. Такие личностные характеристики, как темперамент, экстравертированность, интровертированность, модальность (визуальная, аудиальная, кинестетическая) как ведущий канал поступления информации оказывают влияние на качество коллегиального общения и возможное возникновение конфликтных ситуаций.

Сущностью *когнитивного компонента* корпоративной компетентности членов ПМПК является совокупность теоретических и методических знаний по вопросам психолого-педагогической диагностики лиц с ООП и организации образовательного процесса в условиях специального образования.

Совокупность практических умений и навыков в области психолого-педагогической диагностики детей с ООП и опыт их интеграции для принятия коллегиального решения в разнообразных стандартных и нестандартных диагностических ситуациях

составляет основу *деятельностного компонента* корпоративной компетентности членов ПМПК.

Коммуникативный компонент корпоративной компетентности членов ПМПК определяется их способностью вступать в различного рода (невербальные и вербальные, устные и письменные) контакты для решения диагностических задач и выработки коллегиальных решений, а также консультирования законных представителей лиц с ООП по вопросам их обучения и воспитания.

Одним из важнейших компонентов корпоративной компетентности членов комиссии является *ценностно-этический компонент*, который подразумевает позицию ценности любого человека вне зависимости от его особенностей, возможностей и способностей. Данный компонент также включает в себя стрессоустойчивость как эффективное управление собственными отрицательными эмоциями, конфликтами, возникающими в сложных диагностических ситуациях, в общении с коллегами – членами ПМПК и законными представителями ребёнка.

Рефлексивный компонент предполагает способность к анализу собственно выполненной диагностической и консультативной деятельности в прошлом и настоящем, а также предвосхищение будущей деятельности. Важной составляющей рефлексивного компонента корпоративной компетентности также является детализация планирования поведения, понимание мировоззрения, характера, мотивов и эмоциональных состояний лиц с ООП, коллег, законных представителей детей.

Корпоративная компетентность членов ПМПК включает в себя интеграцию всех её структурных компонентов, которые постоянно активно взаимодействуют и взаимодополняют друг друга.

В соответствии с выделенными нами структурными компонентами корпоративной компетентности необходимо также рассмотреть их содержание в преломлении к профессиональной компетентности учителя-дефектолога.

Мотивационный компонент корпоративной компетентности учителя-дефектолога включает в себя его готовность к участию в выработке коллегиальных рекомендаций и заключения и совместной с другими специалистами ПМПК разработке индивидуального образовательного маршрута для ребёнка с ООП.

Сущностью когнитивного компонента корпоративной компетентности учителя-дефектолога как члена комиссии являются компетенции в экспертной деятельности, то есть умение квалифицированно толковать нормативные правовые акты в области специального образования. Когнитивный компонент также включает в себя экспертность диагностической деятельности учителя-дефектолога: умение определять стратегию и тактику дефектологического обследования лиц с ООП, анализировать и интерпретировать результаты диагностики.

Учитель-дефектолог, проводя диагностическое изучение уровня актуального развития ребёнка, реализует деятельностный компонент корпоративной компетентности. Данный компонент включает также навыки сопоставления результатов дефектологического обследования с обследованием других специалистов комиссии для выбора адекватных нарушениям ребёнка приёмов и методов коррекции, обучения и воспитания лиц с ООП.

Коммуникативный компонент корпоративной компетентности учителя-дефектолога определяется способностью выслушивать и принимать во внимание точку зрения других специалистов, дискутировать и защищать свою точку зрения, владеть приёмами профессионального общения со специалистами ПМПК и навыками консультирования родителей лиц с ООП.

Корпоративная компетентность учителя-дефектолога предполагает также ценностно-этический компонент, который включает в себя соблюдение профессиональной этики, позицию толерантного отношения к лицам с ООП и признание ценности каждой отдельной личности.

Рефлексивный компонент предполагает умение учителя-дефектолога проанализировать допущенные в диагностической деятельности ошибки, оценить собственные действия и выстраивать долгосрочные прогнозы динамического развития лиц с ООП.

Специфике деятельности педагога-психолога, месту психологической службы в структуре образовательного процесса посвящены работы педагогов и психологов М. Р. Битяновой, И. В. Дубровиной, А. И. Красилов, А. П. Новгородцевой, Р. С. Немова, Р. В. Овчаровой, Е. И. Рогова, Н. В. Самоукиной, Л. М. Фридмана.

Н. Н. Кошель считает, что профессиональная компетентность педагога-психолога проявляется в деятельности и может быть представлена как интегрированная структура, включающая в себя специальную готовность (специальная квалификация и функциональная грамотность), личностную компетентность, организационно-деятельностную, психодиагностическую и социально-психологическую компетентность [13].

По мнению В. Н. Карандашева, профессиональная компетентность психолога включает в себя: профессиональные знания, профессиональные умения, профессиональные навыки; способности [14].

В процессе рассмотрения структурных компонентов корпоративной компетентности педагога-психолога в содержание мотивационного компонента мы можем включить его готовность к взаимосотрудничеству со специалистами ПМПК в ходе подготовки и проведения психодиагностического обследования лиц с ООП. Важной составляющей данного компонента также является готовность к взаимодействию с законными представителями детей.

Когнитивный компонент работы педагога-психолога в рамках ПМПК предполагает знание онтогенетических норм развития ребёнка, механизмов и симптоматики нарушений психического развития. Также педагогу-психологу необходимо владеть знаниями о психодиагностических методиках, применяемых в процессе обследования лиц с ООП с учётом возраста и актуального уровня развития.

Непосредственное участие педагога-психолога в процедуре диагностики с применением психодиагностического инструментария включает в себя деятельностный компонент его корпоративной компетентности. Реализация данного компонента также находит отражение в ведении протокола обследования и участия в принятии диагностического решения по определению дальнейшего образовательного маршрута ребёнка.

Коммуникативный компонент корпоративной компетентности педагога-психолога характеризуется эмоциональной устойчивостью в ходе психодиагностического обследования, стремлением к сотрудничеству в деятельности и познавательной потребности в общении с лицом с ООП, другими специалистами комиссии, законными представителями детей.

Ценностно-этический компонент корпоративной компетентности педагога-психолога определяется проявлением эмпатии, которая создаёт атмосферу открытости, сопереживания и этической правомочностью интерпретации и сообщения результатов диагностики законным представителям лиц с ООП.

Рефлексивный компонент функционирования педагога-психолога в рамках ПМПК предполагает процесс осознания, осмысления и переосмысления собственной психодиагностической деятельности в целях минимизации возможности допущения диагностических ошибок.

А. К. Маркова в характеристике личности и деятельности педагога социального выделяют четыре вида компетентности: специальная, социальная, личностная и индивидуальная [15].

Специальная компетентность определяет владение профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне. Социальная предполагает владение приёмами профессионального общения, владение совместной профессиональной деятельностью, сотрудничеством.

Личностная компетентность характеризуется приёмами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности. Индивидуальная компетентность определяет готовность к профессиональному росту, владение приёмами развития индивидуальности в рамках профессии, умение рационально организовать свой труд.

Таким образом, профессиональная компетентность педагога социального – это сочетание психических свойств, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно в социально-педагогической деятельности. Компетентный специалист готов самостоятельно принимать решения в области социально-педагогической деятельности, реализовывать их и нести ответственность за полученный результат.

Применительно к структурным компонентам корпоративной компетентности мотивационный её компонент в рамках деятельности педагога социального на ПМПК предполагает готовность к активному сотрудничеству со всеми участниками процедуры диагностического обследования.

Когнитивный компонент корпоративной компетентности педагога социального предполагает знание особенностей функционирования семьи, воспитывающей ребёнка с ООП; владение нормами социально-педагогической деятельности.

В ходе наблюдения и определения социального статуса семьи педагог социальный реализует деятельностный структурный компонент корпоративной компетентности. Результаты и соответствующие выводы о возможных социальных причинах особенностей развития ребёнка отражаются в протоколе обследования и также составляют непосредственное деятельностное участие педагога социального в процедуре ПМПК.

Владение нормами профессионального общения, умение быстро ориентироваться в ситуации, отстаивать свою точку зрения и находить выход в спорной, сложной ситуации составляет основу коммуникативного компонента корпоративной компетентности педагога социального.

Соблюдение профессионального этического кодекса составляет основу ценностно-этического компонента корпоративной компетентности педагога социального как члена ПМПК. Он предполагает ценностное, толерантное, гуманистическое отношение к особенностям ребёнка и характеристикам его семьи.

Рефлексивный компонент корпоративной компетентности педагога социального включает в себя умение планировать, регулировать, контролировать и нести ответственность за собственную профессиональную деятельность в рамках ПМПК.

Таким образом, мы рассмотрели профессиональную компетентность членов ПМПК (учитель-дефектолог, педагог-психолог, педагог социальный) в преломлении структурных компонентов корпоративной компетентности, которые составляют основу взаимодействия специалистов в рамках их совместной диагностической деятельности.

В ходе нашего исследования было организовано анкетирование специалистов ПМПК, целью которого было изучение сформированности корпоративной компетентности членов комиссии. В анкетировании приняли участие 210 респондентов. Вопросы анкеты были направлены на изучение структурных компонентов корпоративной компетентности.

Так, в ходе изучения сформированности *мотивационного компонента* корпоративной компетентности уточнялось, с какой целью педагоги участвуют в работе комиссии: с целью профессионального роста и развития, удовлетворения интереса и готовности к взаимодействию либо из-за профессиональной необходимости. По результатам изучения мотивационной готовности к взаимодействию выяснилось, что 46 % респондентов участвуют в составе ПМПК для собственного профессионального роста и развития, 20 % интересна эта работа. Из-за профессиональной необходимости осуществляют данную деятельность 34 %.

Процесс определения *когнитивного компонента* корпоративной компетентности

показал следующие результаты: 82 % анкетированных специалистов указывают на то, что участие в составе ПМПК способствует постоянному повышению их образовательного уровня в вопросах обследования лиц с ООП, 10 % отмечают достаточное владение теоретическими знаниями о современных нормативных правовых актах и способность оперировать вопросами психолого-педагогической диагностики лиц с ООП, 8 % респондентов владеют базовыми знаниями об особенностях психолого-педагогического обследования лиц с ООП.

В процессе изучения *деятельностного компонента* корпоративной компетентности было выявлено, что практические умения и навыки в области психолого-педагогической диагностики лиц с ООП на высоком уровне сформированности находятся у 25 % анкетированных, на достаточном – у 65 %, на базовом уровне – у 20 % педагогов.

Особенности сформированности *коммуникативного компонента* корпоративной компетентности таковы, что 83 % членов ПМПК могут легко и быстро войти в эмоциональное состояние обследуемого, законного представителя ребёнка и принимают позицию коллег – членов ПМПК, сохраняя это состояние на протяжении всего процесса диагностики, 17 % оказывают поддержку ребёнку, его законным представителям, коллегам – членам ПМПК по мере необходимости, но не всегда сохраняют эту возможность на протяжении всего обследования.

Изучение уровня сформированности *ценностно-этического компонента* показало, что 44 % респондентов демонстрируют адекватные, гибкие и вариативные модели коммуникативного поведения с учётом социального статуса и этнической принадлежности семьи. В то же время 56 % членов ПМПК способны вступать в различного рода (невербальные, вербальные, устные, письменные) контакты для решения диагностических задач и выработки коллегиальных решений.

Анализ *рефлексивного компонента* корпоративной компетентности показал, что после проведения психолого-педагогической диагностики 88 % членов ПМПК способны к анализу как собственной диагностической и консультативной деятельности, так и к деятельности других членов комиссии, 5 % готовы и могут анализировать диагностическую и консультативную деятельности других членов ПМПК. 7 % анкетированных недостаточно способны к анализу деятельности других членов ПМПК.

Заключение

В заключение отметим, что для того, чтобы избежать конфликтных ситуаций в процессе выработки диагностического решения и верно составить рекомендации для определения дальнейшего обучения ребёнка, членам комиссии необходимо осуществлять постоянное взаимодействие и взаимосотрудничество. Учитывая то, что команда ПМПК носит междисциплинарный характер (учитель-дефектолог, педагог-психолог, социальный педагог, медицинский работник), проблема выработки корпоративного решения стоит особенно остро. Ведь специалистам необходимо, прислушиваясь к мнению каждого члена комиссии, а также учитывая собственное компетентное мнение, выработать грамотное, обоснованное заключение о наличии либо отсутствии особенностей психофизического развития ребёнка, о дальнейших рекомендациях по его обучению и воспитанию. Также следует учитывать то, что процедура обследования происходит «здесь и сейчас», имеет ограниченный временной интервал и предполагает следующие составляющие: ознакомление с медицинской документацией ребёнка и продуктами его деятельности (рисунки, тетради); выработка диагностической гипотезы; непосредственно процедура обследования; определение рекомендаций; консультирование законного представителя ребёнка по результатам диагностики.

В связи с вышесказанным следует отметить, что эффективное корпоративное взаимодействие будет, безусловно, положительно влиять на конечный результат работы специалистов ПМПК.

Формирование корпоративной компетентности членов ПМПК – многогранный, сложный процесс, включающий в себя компоненты различных видов профессиональной деятельности (социально-педагогической, консультативно-диагностической, собственно коррекционной и др.), направленный к одной важнейшей цели – содействию ребёнку с ООП в его социальной адаптации и интеграции.

Список источников

1. Федоров А. Э., Метелев С. Е., Соловьев А. А., Шлякова Е. В. Компетентностный подход в образовательном процессе: монография. Омск: Омскбланкиздат, 2012. 210 с.
2. Педагогический словарь [Электронный ресурс] : сайт. Вокабула: энциклопедии, словари, справочники – онлайн. URL: <http://www.вокабула.рф/словари/педагогический-словарь/компетентность-учителя-профессиональная> (дата обращения: 02.11.2022).
3. Хуторской А. В., Дик Ю. И. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе: сб. науч. трудов / под. ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. М. : ИОСО РАО, 2002. С. 135–157.
4. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–4.
5. Кислякова Ю. Н. Ценностно-смысловые аспекты воспитания детей с особенностями психофизического развития // Специальная адукацыя. 2018. № 6. С. 21–28.
6. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 г. № 243-3 (ред. от 23.07.2019 г.). [Электронный ресурс] : принят Палатой представителей 2 декабря 2010 года. URL: <https://etalonline.by/document/?regnum=Hk1100243&ysclid=lbqrisk-2bc540810553> (дата обращения: 15.08.2022).
7. Зубарева Т. Г. Развитие профессиональной компетентности специалистов в области инклюзивного образования // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 4. С. 297–310.
8. Волгина И. В. Корпоративное обучение педагогов как средство развития негосударственных учреждений дополнительного образования // Педагогическое образование и наука. 2009. № 10. С. 26–29.
9. Галагузова М. А. Диалоги о корпоративном образовании [Электронный ресурс]. Екатеринбург : СВ-96, 2009. 240 с. URL: <https://icdlib.nspu.ru/views/icdlib/8348/read.php> (дата обращения: 05.11.2022).
10. Демьянченко Н. В. Компетенция персонала как основа формирования конкурентных преимуществ организации в постиндустриальной концепции менеджмента // Вестник Белгородского университета потребительской кооперации. 2009. Вып. 4-2 (32). С. 99–106.
11. Халитова И. С. Формирование корпоративной компетенции студентов технического вуза в процессе внеучебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 2009. 20 с.
12. Алехина О. Управление корпоративной компетенцией как один из аспектов долгосрочного развития компании // Управление персоналом. 2000. № 2. С. 73.
13. Кошель Н. Н. Профессиональная компетентность как базовая категория последипломного образования // Адукацыя і выхаванне. 2005. № 9. С. 8–15.
14. Карандашев В. Н. Психология: введение в профессию. М. : Смысл, 2000. 288 с.
15. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.

References

1. Fedorov A.E., Metelev S.E., Solov'ev A.A., Shlyakhova E.V. Kompetentnostnyy podkhod v obrazovatel'nom protsesse [Competence approach in the education process]. Omsk,

Omskblankizdat Publ., 2012, 210 p. (In Russian).

2. Pedagogichesky slovar'. Sayt Vokabula: entsiklopedii, slovari, spravochniki [Site of Vocabulary: encyclopedias, dictionaries, reference books] (in Russian)/ Available at: <http://www.vokabula.rf/slovari/pedagogicheskiy-slovar'/kompetentnost'-uchitelya-professional'naya> (accessed 02.11.2022).

3. Khutorskoy A.V., Dik Yu.I. Klyuchevye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannoy paradigmy obrazovaniya [Key competences as a component of a personality-oriented paradigm in education]. Uchenik v obnovlyayushcheyshkole [Pupil in a renewing school], 2002, pp. 135-157. (In Russian).

4. Bolotov V.A., Serikov V.V. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noy programme [Competence model: from an idea to curriculum]. Pedagogika [Pedagogics], 2003, no. 3, pp. 8-14. (In Russian).

5. Kislyakova Yu.N. Tsennostno-smyslovye aspekty vospitaniya detey s osobennostyami psikhofizicheskogo razvitiya [Value and semantic aspects of educating children with special psychological and physical development needs]. Spetsyyal'naya adukatsiya [Special Education], 2018, no. 6, pp. 21-28. (In Russian).

6. Kodeks Respubliki Belarus' ob obrazovanii ot 13 yanvarya 2011 g. № 243-Z (red.ot 23.07.2019). Education Code of the Republic of Belarus no. 243 of January 13, 2011 (ed. as of July 23, 2019). (In Russian). Available at: <http://ncpi.gov.by/> (accessed 04.11.2022).

7. Zubareva T.G. Razvitie professional'noy kompetentnosti spetsialistov v oblasti inkluzivnogo obrazovaniya [Development of professional competency of specialists in the field of inclusive education]. Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal [Siberian pedagogical journal], 2009, no. 4, pp. 297-310. (In Russian).

8. Volgina I.V. Korporativnoe obuchenie pedagogov kak sredstvo razvitiya negosudarstvennykh uchrezhdeniy dopolnitel'nogo obrazovaniya [Corporate education of teachers as a means of developing non-governmental educational institutions of further education]. Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka [Pedagogical Education and Science], 2009, no. 10, pp. 26-29. (In Russian).

9. Galaguzova M.A. Dialogi o korporativnom obrazovanii [Dialogues on corporate education]. (In Russian). Available at: <https://icdlib.nspu.ru/views/icdlib/8348/read.php> (accessed 05.11.2022).

10. Dem'yanchenko N.V. Kompetentsiya personala kak osnova formirovaniya konkurentnykh preimushchestv organizatsii v postindustrial'noy kontseptsii menedzhmenta [Competence of personnel as the basis for shaping competitive advantage of an organization in post-industrial concept of management]. Vestnik Belgorodskogo universiteta kooperatsii [Bulletin of Belgorod University of Cooperation], 2009, vol. 4, pp. 99-106. (In Russian).

11. Khalitova I.S. Formirovanie korporativnoy kompetentsii studentov tekhnicheskogo vuza v protsesse vneuchebnoy deyatel'nosti. Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk [Formation of corporate competence of students of a technical educational institution in the process of extracurricular activities. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Kazan, 2009, 20 p. (In Russian).

12. Alekhina O. Upravlenie korporativnoy kompetentsiey kak odin iz aspektov dolgosrochnogo razvitiya kompanii [Management of corporate competence as an aspect of company's long-term development]. Upravlenie personalom [Management of Personnel], 2000, no. 2, p. 73. (In Russian).

13. Koshel' N.N. Professional'naya kompetentnost' kak bazovaya kategoriya posle-diplomnogo obrazovaniya [Professional competence as a basic category of postgraduate education]. Adukatsiya i vykhavanne [Education and Teaching], 2005, no. 9, pp. 8-15. (In Russian).

14. Karandashev V.N. Psikhologiya: vvedenie v professiyu [Psychology: introduction to the profession]. Moscow: Smysl Publ., 2000, 288 p. (In Russian).

15. Markova A.K. *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of Professionalism]. Moscow: Znanie Publ., 1996, 308 p. (In Russian).

Татьяна Викторовна Лисовская

профессор кафедры специальной педагогики, доктор педагогических наук, профессор

Институт инклюзивного образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

*220030, Республика Беларусь,
г. Минск, ул. Советская, 18*

тел.: +375(17) 3112097

Tatyana V. Lisovskaya

*Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Professor of the Department of Special Pedagogy*

*Institute of Inclusive Education,
Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University*

*18 Sovetskaya St, Minsk, Republic of Belarus,
220030*

tel.: +375(17) 3112097

Алла Владимировна Сосновская

старший преподаватель кафедры менеджмента и образовательных технологий

Институт повышения квалификации и переподготовки, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

*220030, Республика Беларусь,
г. Минск, ул. Советская, 18*

тел.: +375(17) 3112097

Alla V. Sosnovskaya

Senior Lecturer of the Department of Management and Educational Technologies

*Institute of Advanced Studies and Retraining,
Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University*

*18 Sovetskaya St., Minsk, Republic of Belarus,
220030*

tel.: +375(17) 3112097

Статья поступила в редакцию 11.11.2022, одобрена после рецензирования 25.11.2022, принята к публикации 30.11.2022.

УДК 378.046.4

DOI: 10.32343/2409-5052-2022-16-4-451-459

Научная статья

Фасилитация как средство эффективного взаимодействия педагогов в процессе обучения

Л. Е. Халудорова

Бурятский республиканский институт образовательной политики,

г. Улан-Удэ

l.e.khaludorova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4527-7460>

Аннотация. Введение. Актуальность рассмотрения понятия фасилитации в дополнительном профессиональном педагогическом образовании обусловлена происходящими социокультурными трансформациями в мире, в обществе. Глобальные вызовы времени, безусловно, диктуют множество парадигм и подходов в непрерывном повышении профессионального мастерства педагогов. Эти процессы, в свою очередь, влекут за собой изменения в выстраивании личностно-ориентированного, эффективного взаимодействия педагогов в процессе обучения по программам повышения квалификации.

Цель исследования: изучение вопросов осознания (рефлексии) педагогом собственной деятельности через фасилитирующую позицию преподавателя при организации обучения в дополнительном профессиональном образовании и продуктивное взаимодействие, основанное на принципах сотрудничества.

Методы исследования. В статье рассматривается теоретический аспект, раскрывающий особенности феномена фасилитации, качеств и навыков, присущих фасилитатору. Использовались методы анкетирования, беседы, метод вопросов самому себе (К. Роджерс).

Результаты исследования: автором проанализирован теоретический материал по фасилитации, дано рабочее определение понятия «фасилитация», выявлены особенности фасилитации как эффективного средства взаимодействия педагогов в процессе обучения.

Заключение. Внедрение фасилитации в процесс обучения педагогов способствует совершенствованию их профессиональных навыков, переосмыслению их роли в постоянно изменяющихся условиях и выстраиванию взаимодействия на принципах сотрудничества: доверия, эмпатии, взаимного понимания и принятия других.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, процесс обучения, фасилитация, фасилитационные методы, совместная деятельность, эффективное взаимодействие, качества и навыки фасилитатора

Для цитирования: Халудорова Л. Е. Фасилитация как средство эффективного взаимодействия педагогов в процессе обучения // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16. № 4 (57). С. 451–459. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-4-451-459>

Facilitation as a Means of Effective Interaction Among Teachers in the Process of Studying

Liubov E. Khaludorova

Buryat Republican Institute of Educational Policy, Ulan-Ude
l.e.khaludorova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4527-7460>

Original article

Abstract. Introduction. The relevance of considering the concept of facilitation in additional professional pedagogical education is due to the ongoing socio-cultural transformations in the world, and in society. The global challenges of the time dictate many paradigms and approaches to continuously improve the professional skills of teachers. These processes, in turn, entail changes in building the personality-oriented effective interaction of teachers on the advanced training courses.

The study aims to examine the issues of awareness (reflection) by the teacher of their activity through the facilitating position of the teacher in the organization of training in additional professional education and productive interaction based on the principles of cooperation.

Methods. The paper deals with the theoretical aspect that reveals the features of the phenomenon of facilitation, the qualities and skills inherent in the facilitator. The study relies on the methods of questioning, conversations, and the method of questions to one's self (C. Rogers).

Research results. The theoretical material on facilitation has been analyzed, a working definition of the "facilitation" concept has been given, the specific features of the facilitation as an effective means of interaction between teachers in the learning process have been identified.

Conclusions. The introduction of facilitation in the process of training teachers helps to improve their professional skills, rethink their role in a constantly changing environment and build their interaction following the principles of cooperation (trust, empathy, mutual understanding and acceptance of others).

Keywords: additional professional education, learning process, facilitation, pedagogical facilitation, joint activity, effective interaction, qualities and skills of a facilitator

For citation: Khaludorova L. E. Facilitation as a Means of Effective Interaction Among Teachers in the Process of Studying. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2022; 16(4): 451-459. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-4-451-459>

Введение

Дополнительное профессиональное педагогическое образование остаётся до настоящего времени достаточно консервативной сферой, поскольку в большинстве случаев обучение педагогов строится репродуктивно, в формате лекционных занятий. Инновации, осмысление и принятие преподавателями новых способов совместной деятельности с обучающимися педагогами, освоение новых ролей воспринимаются с опасением, что, безусловно, отражается и на профессиональной деятельности педагогов. Это одна из причин, когда обучающиеся педагоги ведут себя на занятиях пассивно, являются только «слушателями», поэтому не всегда бывают удовлетворены результатами, полученными в рамках обучения по программе повышения квалификации.

Между тем общество постоянно трансформируется, система дополнительного профессионального образования, отражая это, старается отвечать вызовам времени. Более того, мир стал неопределённым, непредсказуемым, сложным, поэтому современному

педагогу надо быть адаптивным, мобильным, гибким. Ежесекундно растёт объём информации, любые знания стали доступными, при этом необходимо эффективно управлять своим вниманием и постоянно учиться. Педагог оказывается не всегда готовым действовать в условиях глобальной открытости, среди множества культур, парадигм, подходов, и всё это требует от него умения понимать, принимать других, выстраивать взаимоотношения. Следовательно, создание условий для развития навыков продуктивного взаимодействия педагогов с коллегами и преподавателем становится актуальной проблемой в системе дополнительного профессионального образования.

Для решения этой проблемы в системе дополнительного профессионального образования необходимо, на наш взгляд, создавать такую среду, чтобы постоянно поддерживать интерес обучающихся педагогов, развивать в них такие качества, как целеустремлённость, настойчивость, коммуникабельность, эмпатия, самообладание и др. Одним из важных навыков для преподавателя является умение продуктивно взаимодействовать. Это умение найти такой способ деятельности, такие развивающие техники и технологии, чтобы, иницилируя, не посягая на субъектность обучающихся педагогов, незаметно, «мягко» их сопровождать, т. е. принять на себя немного другую позицию, роль фасилитатора. Педагоги, в свою очередь, будут овладевать навыками фасилитации для организации своей деятельности на рабочих местах, в школе, с детьми, коллегами, родителями. Таким образом, одним из эффективных средств развития конструктивного взаимодействия в группе может быть фасилитация.

В этой связи целью исследования является изучение вопросов осознания (рефлексии) педагогом собственной деятельности через фасилитирующую позицию преподавателя при организации обучения в дополнительном профессиональном образовании и продуктивное взаимодействие, основанное на принципах сотрудничества: доверия, эмпатии, взаимного понимания и принятия других.

Для достижения цели были определены задачи: обоснование необходимости фасилитации в дополнительном профессиональном педагогическом образовании для приобретения педагогами навыков взаимодействия в процессе обучения, определение понятия «фасилитация», рассмотрение вопросов фасилитации в рамках курсов повышения квалификации.

Обзор литературы

Фасилитация переводится с английского языка (to facilitate) как «облегчать», «помогать», «способствовать». В психологии данный термин обозначает процесс облегчения, оптимизации и повышения продуктивности деятельности личности или группы. Этот процесс гуманистически ориентирован, строится на эмпатии, доверии, взаимном понимании и принятии других, сотрудничестве. Именно эти качества помогут организовать эффективное взаимодействие между субъектами образовательной деятельности.

В 50-е годы прошлого столетия К. Роджерс начал разрабатывать концепцию педагогической фасилитации. В основу этой концепции легли некоторые идеи гуманистической психологии, которые нашли отражение и в личностно ориентированном образовании. Это ориентация на постоянное саморазвитие, самообразование личности и реализация её творческих способностей на основе принципов уважения личности, опоры на собственный опыт, свободы выбора, саморефлексии. Выстроенное на таких принципах содержание обучения становится личностно значимым, т. е. механизмами процесса усвоения содержания становятся самостоятельная познавательная деятельность обучающегося сообразно его интересам, разработка собственного маршрута учения, самооценка результатов учения. Отсюда ключевой идеей этой парадигмы, по К. Роджерсу, является «человекоцентрированный подход», предполагающий открытость ученика и учителя друг другу [1]. Таким образом, по К. Роджерсу, выдвигаются

три установки для учителя-фасилитатора: подлинность, искренность, или конгруэнтность личности; безусловное принятие ученика, безусловное позитивное отношение; эмпатия, эмпатическое понимание.

Опираясь на концепцию К. Роджерса, Э. Н. Гусинского, Э. Ф. Зеер, Л. Н. Куликова, А. Б. Орлова, В. Н. Смирнова и др., как отмечает исследователь О. Н. Шахматова, фасилитационное педагогическое взаимодействие определяют как субъект-субъектное взаимодействие, в рамках которого происходит совместный личностный рост педагога, обучаемого, и при этом она выделяет такие качества фасилитатора, как аттрактивность (положительное восприятие реальности), ассертивность (позитивное отношение к своим возможностям и способностям), толерантность (терпимость к чужому поведению и проявлению себя) [2]. Эти качества определяют гуманистический характер фасилитации. Результаты рассмотрения сущности фасилитации, её роли в процессе взаимодействия субъектов образования, в общении были представлены в трудах отечественных учёных: Б. Г. Ананьева, Н. Д. Левитова, Е. Г. Врублевской, Е. П. Ильина и др. В диссертационном исследовании Р. С. Димухаметова представлено концептуальное обоснование фасилитации в условиях повышения квалификации педагогов, основанное на андрагогическом, синергетическом и ценностно-акмеологическом подходах [3]. Исследователь Т. Б. Загоруля разработала авторскую концепцию педагогической фасилитации студентов как носителей инновационной культуры, реализуемую в условиях преемственности педагогической и андрагогической модели. Она основана на феноменологической теории актуализации личности, состоит из двух моделей: 1) модель детерминации личности носителей инновационной культуры; 2) структурно-функциональная модель актуализации личности студентов как носителей инновационной культуры [4]. Если речь идёт о групповой фасилитации, её можно охарактеризовать как процесс, в котором выбор одного человека приемлем для всех членов группы, выбор достаточно нейтрален, и нет у него достаточной власти для принятия решений, он диагностирует необходимость и вмешивается, чтобы помочь группе в выявлении, разрешении проблем и в принятии решений для увеличения эффективности группы [5]. Таким образом, анализ этих исследований показывает, что фасилитация ориентирована на такое взаимодействие субъектов образования, при котором необходимо создавать комфортные условия для общения и взаимодействия. При этом процесс фасилитации необходимо строить на следующих методологических основаниях: деятельностно-ориентированном (А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн, В. Д. Шадриков) подходе, имеющем функциональную направленность, и личностно ориентированном подходе (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская), который направлен на профессиональное и личностное развитие педагога. Здесь признаётся приоритет индивидуальности, самооценности личности.

Для фасилитатора необходимы особенные компетенции, в зависимости от поставленных задач (специфические навыки, знания и умения, которые нужны для работы в качестве фасилитатора в неформальном образовании; ценности, особенности неформального образования, экспертные знания, например, об основах демократии и гражданского общества); методические компетенции (умение сознательно и обоснованно подбирать методики, работающие на достижение целей. Умение оценивать полученные результаты); социальные компетенции (способность общаться, устанавливать и поддерживать социальные связи, работать в команде, сопереживать, работать над конфликтами в коллективе); личностные компетенции (умение самоорганизоваться и работать автономно, постоянно анализировать и развиваться; принимать вызовы и проявлять ответственность) [6]. По мнению Ф. Фанча, ведущими характеристиками деятельности педагога-фасилитатора являются профессиональная направленность, объективность и независимость, последовательность и рациональность, ответственность и целеустремлённость [7]. С. Г. Вершловский пишет: «...возникает потребность в тью-

торах, инструкторах, модераторах, содержанием деятельности которых становится не столько передача знаний, сколько приобщение взрослых к путям и методам, позволяющим использовать собственные резервы для решения профессиональных и иных жизненно важных проблем» [8, с. 7]. Особо подчёркивается умение консультировать, что создаёт атмосферу доверия. К выполнению этой роли необходимо готовиться. Педагог должен понимать, что основной результат обучения – способность к интенсивному и грамотному поиску знаний. Личностные изменения, а не статическое знание являются единственным, что имеет смысл при выборе цели образования в современном мире. Значимое учение определяется особенностями отношений, которые устанавливаются между фасилитатором и обучающимся.

Следовательно, фасилитатор обычно направляет внимание группы на разные аспекты рассматриваемого вопроса, помогает участникам диалога находить ответ на поставленные вопросы, не отклоняться от цели, приходить к решению, используя свой собственный потенциал. Он понимает, что нужно дойти до каждого обучающегося, знать его достижения и проблемы, помочь определиться с индивидуальной траекторией и разработать индивидуальный маршрут развития.

При реализации концепции педагогической фасилитации необходимо создание таких условий, как конгруэнтность (рефлексия взаимодействия, открытость в отношениях); психологическая безопасность (признание безусловной ценности личности); психологическая свобода (формирование креативности педагога, его самовыражение) [9]. К этим условиям ещё добавляют значимость учения (внутреннее чувство когнитивного опыта педагога) [10]. Преподаватель системы дополнительного профессионального образования в качестве фасилитатора, таким образом, оптимизирует процесс совместной деятельности, повышает эффективность взаимодействия. Здесь, безусловно, важное значение имеют те качества преподавателя, которые необходимы для доброжелательного, искреннего и в то же время творческого взаимодействия. Такой же отклик должен быть и у обучающегося педагога.

Фасилитатор нужен не только в образовательном пространстве, но и в любой другой среде. Фасилитатором называют тренера, который обучен технологиям эффективной коммуникации. Тони Манн считает, что фасилитатор должен уметь:

- структурировать и направлять дискуссию в нужное русло;
- отбирать действительно удачные решения группы;
- брать на себя риск, выходить самому и выводить участников фасилитации из зоны комфорта;
- работать с разного рода группами;
- ориентироваться во всех форматах бесед и встреч;
- сочетать разные инструменты и техники в процессе работы с группой;
- быстро реагировать на изменение обстановки, затруднения участников и, соответственно, быстро их преодолевать;
- противостоять стрессу;
- открываться людям, мотивировать их на личностные изменения [2].

На основе анализа имеющихся теоретических подходов к трактовке понятия «фасилитация» мы даём рабочее определение. Фасилитация в дополнительном профессиональном образовании – это процесс создания необходимых условий для эффективного взаимодействия субъектов образования, направленного на решение личностных, профессиональных проблем, основанного на принципах совместной деятельности и рефлексии. Новизна данного определения заключается в том, что деятельность фасилитатора организовывается не только для решения профессиональных, но и личностных проблем, не только по принципу совместной деятельности, согласно мнению авторов, указанных выше. Здесь сделан акцент на принцип рефлексии – осознание фасилитатором, прежде всего, особенностей собственной деятельности.

Методы исследования

Основную роль в исследовании данного вопроса выполнял метод теоретического анализа литературы. Среди педагогов, обучающихся по программе повышения квалификации, была исследована их компетентность в вопросах фасилитации с помощью таких методов, как анкетирование, беседа. Полученные результаты были проанализированы с помощью метода «Вопросы самому себе» К. Роджерса.

Результаты исследования

При входной диагностике из 90 человек, обучающихся в трёх группах, только у 27 % педагогов были выявлены такие качества, как ярко выраженная коммуникабельность, умение легко и конструктивно взаимодействовать, стремление к лидерству. У них проявлялась активная позиция, эмоциональность, жизнерадостность, целеустремлённость, адекватная самооценка.

Затем среди них было организовано обучение по дополнительной профессиональной программе, посвящённой вопросам фасилитации. Обобщённые результаты обучения на курсах повышения квалификации показывают, что педагоги не только овладели фасилитативными методами, которые можно представить в виде определённого результата, но и навыками фасилитатора. Например, при проведении занятий на этапе актуализации знаний обучающиеся педагоги научились генерировать идеи, используя прототипирование (создание макета, прообраза), в ходе которого продумывали содержание; брейнсторминг («мозговую атаку»); брейнрантинг (запись идей на бумагу), и таким образом заполняли «Корзину идей», актуализируя ранее полученные знания и опыт педагогов. Затем более углублённо собирали информацию, генерировали и структурировали идеи на основе использования метода «Ментальные карты». Метод «Займи позицию» помогал обучающимся проявить свою инициативу, креативность, выстраивать субъектные отношения, умение решать нестандартные задачи. Метод «Мировое кафе» позволил эффективно и неформально выстроить обсуждение, способствовал решению комплексных задач, принятию интересных нестандартных решений и т. д. Метод «Форсайта» использовался в случаях, когда участникам фасилитации необходимо было создавать картину будущего и разработать сценарии ситуации на основе существующего и прошлого опыта. В процессе непосредственного использования этих методов педагоги научились не только активно их использовать, но и овладели навыками фасилитации, при этом они не дают готовые советы, а помогают человеку использовать собственный опыт, принимать собственные решения, мягко сопровождая, поддерживая позитивные, конструктивные высказывания, не навязывая свои идеи и суждения.

Выходная диагностика после обучения показала динамику результатов по сравнению с входной диагностикой, и у 63 % педагогов проявлялась активная позиция, они были эмоциональны, жизнерадостны, для них была характерна целеустремлённость, адекватная самооценка.

Среди педагогов в процессе их обучения фасилитации также был использован метод вопросов самому себе по К. Роджерсу. На наш взгляд, он является одним из самых эффективных способов выявления результатов фасилитации. При помощи вопросов самому себе можно очень глубоко и осознанно задуматься над смыслом своей профессиональной или иной деятельности. При их помощи можно обратить самое серьёзное внимание на самого себя, на своё состояние, на свои мысли, на свои привычки, на своё поведение и т. д. Главный результат заключается в том, что педагог может сам себе сформулировать вопросы в разных ситуациях. В рамках нашего исследования, работая в фасилитационных группах по той или иной тематике, собран банк вопросов. Очень часто суть ответов на вопросы почти одинакова, но ценность в том, что у каждого она возвращается индивидуально. Если их классифицировать, то те, кто готовится к овла-

дению азами фасилитации, задают себе примерно следующие вопросы:

- Достаточно ли хорошо я осознаю, что такое фасилитация?
- Достаточно ли имеется у меня ресурсов для фасилитации?
- Достаточно ли я понимаю, что фасилитатор может помочь решить вопросы, связанные с потребностями, запросами, интересами любого человека?
- Достаточно ли у меня терпимости, толерантности для того, чтобы заниматься фасилитацией?
- Достаточно ли я открыт как фасилитатор для того, чтобы вести диалог?
- Достаточно ли я креативен как фасилитатор?
- Достаточно ли у меня возможностей, чтобы удерживать свою позицию?
- Достаточно ли у меня навыков, чтобы вести эффективный диалог?
- Достаточно ли во мне развито чувство искренности, которое может помочь при фасилитации?

Таков примерный перечень вопросов педагогов, обучающихся по программе повышения квалификации, к самим себе. Эти результаты подтверждают эффективность взаимодействия обучающихся педагогов между собой и педагогами-преподавателями. Более того, они задают себе вопросы, этим самым осознают, т. е. рефлексировать собственное отношение к любой ситуации, свой личностный рост. Отсюда следует, что фасилитация как средство эффективного взаимодействия педагогов строится не только на принципах совместной деятельности. Важна рефлексия собственной деятельности.

Заключение

В процессе исследования вопроса фасилитации в дополнительном профессиональном педагогическом образовании автором статьи были сделаны следующие выводы.

Проанализирован теоретический материал и дано обоснование того, что:

– динамичные изменения, происходящие в мире, обществе, безусловно, отражаются в системе дополнительного профессионального образования, которая должна отвечать всем вызовам. В этой связи меняется роль педагога, и одним из эффективных средств выстраивания взаимоотношений между субъектами образовательного пространства является фасилитация;

– фасилитация как процесс гуманистически ориентирована, строится на эмпатии, доверии, взаимном понимании и принятии других, сотрудничестве;

– процесс фасилитации требует формирования и развития определённых личностных, профессиональных качеств и навыков фасилитатора.

Дано рабочее определение фасилитации в дополнительном профессиональном образовании как процесса создания необходимых условий для эффективного взаимодействия субъектов образования, направленного на решение личностных, профессиональных проблем, основанного на принципах совместной деятельности и рефлексии.

Представлено краткое описание организации процесса фасилитации как эффективного средства взаимодействия педагогов в процессе обучения. Это возможно при активном использовании специальных фасилитационных методов, приёмов и техник.

Исходя из результатов использованного диагностического метода вопросов самому себе (К. Роджерс) можно сделать вывод о том, что фасилитация помогает педагогу осознавать (рефлексировать) собственную деятельность через фасилитирующую позицию преподавателя при организации обучения в дополнительном профессиональном образовании и продуктивное взаимодействие, основанное на принципах сотрудничества. Таким образом, фасилитация как средство эффективного взаимодействия педагогов в процессе обучения позволяет обучающемуся педагогу использовать собственный опыт, принимать собственные решения, мягко сопровождая, поддерживая позитивные, конструктивные подходы, не навязывая свои идеи и суждения.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Список источников

1. Rogers C. Freedom to learn for the 80's; Columbus, Ohio, 1983. 370 p.
2. Шахматова О. Н. Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития // Новые педагогические исследования. 2006. № 3. М. 118а–125.
3. Димухаметов Р. С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Магнитогорск, 2006. 398 с.
4. Загоруля Т. Б. Педагогическое проектирование модели актуализации личности студентов как носителей инновационной культуры в высшем образовании. Екатеринбург : Изд-во УГГУ, 2015. 205 с.
5. Schwarz R. The Skilled Facilitator: A Comprehensive Resource for Consultants, Facilitators, Managers, Trainers, and Coaches, Jossey-Bass, 2007. 432 p.
6. Фасилитация шаг за шагом [Электронный ресурс] : Портфолио инструментов для самообучения, предназначенное для фасилитаторов, работающих в сфере неформального образования; разработано ассоциацией MitOst и Коллегией имени Теодора Хойсса URL: https://interrasibir.ru/storage/editor/fasilitatsiya_shag_zh_shagom.pdf (дата обращения: 25.11.2022).
7. Фанч Ф. Пути преобразования: учебник по практическим техникам для содействия личностным изменениям. Киев : Д. А. Ивахненко, 1997. 400 с.
8. Вершловский С. Г. Взрослый как субъект образования // Педагогика. 2003. № 8. С. 3–8.
9. Рябков А. М. Фасилитация в профессиональном образовании // Педагогика. 2008. № 1. С. 78–82.
10. Фаркова Т. В., Барановская Ю. Л. Фасилитация как средство активизации учебной работы студентов при обучении иностранным языкам // Вестник ИРГТУ № 9 (92), 2014. С. 347–351.

References

1. Rogers C. Freedom to learn for the 80's; Columbus, Ohio, 1983.
2. Shakhmatova, O.N. Pedagogicheskaya fasilitatsiya: osobennosti formirovaniya i razvitiya [Pedagogical facilitation: features of formation and development], Professional'noye obrazovaniye: Prilozheniye: «Novyye pedagogicheskiye issledovaniya» [Vocational Education: supplement "New Pedagogical Research"], 2006, no. 3, pp.118-125.
3. Dimukhametov R.S. Fasilitatsiya v sisteme povysheniya kvalifikatsii pedagogov Diss. ... dok. ped. nauk, 13.00.08 [Facilitation in the system of professional development of teachers. Doc.ped.sci.diss.], Magnitogorsk, 2006, 398 p.
4. Zagorulya T.B. Pedagogicheskoye proyektirovaniye modeli aktualizatsii lichnosti studentov kak nositeley innovatsionnoy kul'tury v vysshem obrazovanii [Pedagogical design of a model for actualizing the personality of students as carriers of an innovative culture in higher education]. USMU Publ., Yekaterinburg, 2015, 205 p..
5. Schwarz R. «The Skilled Facilitator: A Comprehensive Resource for Consultants, Facilitators, Managers, Trainers, and Coaches», Jossey-Bass, 2002.
6. Fasilitatsiya shag za shagom. Portfolio instrumentov dlya samoobucheniya, prednaznachennoye dlya fasilitatorov, rabotayushchikh v sfere neformal'nogo obrazovaniya; razrabotano assotsiatsiyey MitOst i Kollegiyey imeni Teodora Khoysa. [Facilitation step by step [Online]: A portfolio of self-learning tools designed for facilitators working in the field of non-formal education; developed by the MitOst Association and the Theodor Heuss Collegium]. Available at https://interrasibir.ru/storage/editor/fasilitatsiya_shag_zh_shagom.pdf (accessed 25.11.2022).

7. Fanch, F. Puti preobrazovaniya: uchebnik po prakticheskim tekhnikam dlya sodeystviya lichnostnym izmeneniyam [Paths of Transformation: A Guide on Practical Techniques for Promoting Personal Change], Kiyev, 1997, p. 400.

8. Vershlovskiy S.G. Vzroslyy kak sub'yekt obrazovaniya [Adult as a subject of education], Pedagogika, 2003, no. 8, pp. 3-8.

9. Ryabkov A.M. Fasilitatsiya v professional'nom obrazovanii [Facilitation in professional education], Pedagogika, 2008, no. 1, p. 78-82.

10. Farkova T.V., Baranovskaya Yu.L. Fasilitatsiya kak sredstvo aktivizatsii uchebnoy raboty studentov pri obuchenii inostrannym yazykam [Facilitation as a means of activating the educational work of students in teaching foreign languages], Bulletin of ISTU, no. 9 (92), 2014, pp. 347-351.

Любовь Енжаповна Халудорова

*доктор педагогических наук, доцент
кафедры гуманитарных дисциплин*

*Бурятский республиканский институт
образовательной политики*

*670000, Россия, Улан-Удэ,
ул. Советская, 30*

тел.: +7 (3012) 211361

Liubov E. Khaludorova

*Doctor of Sciences (Pedagogy),
Associate, Professor of Department
of the Humanities*

*Buryat Republican Institute of
Educational Policy*

*30 Sovetskaya St, Ulan-Ude, Russia,
670000*

tel.: +7 (3012) 211361

*Статья поступила в редакцию 04.09.2022, одобрена после рецензирования
02.12.2022, принята к публикации 07.12.2022.*

УДК 373:371.13

DOI: 10.32343/2409-5052-2022-16-4-460-475

Научная статья

Анализ результатов выполнения отдельных заданий или групп заданий региональной диагностики предметных и методических затруднений педагогических работников

О. М. Замятина¹, В. О. Пивоваров², В. И. Гусякова³¹Томский государственный педагогический университет, г. Томск¹Томский политехнический университет, г. Томск^{1,2,3}Томский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Томск¹zamyatina@tpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2084-5396>²pvo@ege.tomsk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1574-3697>³vig@ege.tomsk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0116-7721>

Аннотация.

В статье представлены результаты диагностики предметных и методических затруднений педагогических работников по четырём предметам: «Русский язык», «Математика», «Обществознание» и «Физика». Описаны структура диагностических материалов и элементы содержания для оценивания предметных и методических компетенций, приведены общие результаты выполнения диагностической работы в разрезе элементов содержания и в разрезе видов деятельности. Установлены корреляции диагностики предметных затруднений учителей и результатов, получаемых обучающимися за выполнение заданий Единого государственного экзамена.

Ключевые слова: оценка профессионализма педагога, компетенции педагога, профессиональные дефициты педагога, качество образования

Для цитирования: Замятина О. М., Пивоваров В. О., Гусякова В. И. Анализ результатов выполнения отдельных заданий или групп заданий региональной диагностики предметных и методических затруднений педагогических работников // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16. № 4 (57). С.460–475. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-4-460-475>

Performance Analysis for Individual Tasks or Groups of Tasks of Regional Diagnosis of Subject and Methodological Difficulties of Pedagogical Workers

Oksana M. Zamyatina¹, Vyacheslav O. Pivovarov², Valeriya I. Guslyakova³¹Tomsk State Pedagogical University, Tomsk¹National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk^{1,2,3}Tomsk Regional Teachers' Professional Re-training Institute, Tomsk¹zamyatina@tpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2084-5396>²pvo@ege.tomsk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1574-3697>³vig@ege.tomsk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0116-7721>*Original article*

© О. М. Замятина, В. О. Пивоваров, В. И. Гусякова, 2022

Abstract: *The paper presents the results of diagnosing the subject and methodological difficulties of teachers in four subjects: the Russian language, mathematics, social science, and physics. The structure of diagnostic materials and content elements for assessing subject and methodological competencies are described. The general results of the diagnostic work in terms of content elements and activities are given. Correlations between the results of diagnosis of subject difficulties of teachers and the results achieved by students in the Unified State Exam have been established.*

Keywords: *teacher competencies, teacher's professional deficiencies, quality of education*

For citation: *Zamyatina O. M., Pivovarov V. O., Guslyakova V. I. Performance Analysis for Individual Tasks or Groups of Tasks of Regional Diagnosis of Subject and Methodological Difficulties of Pedagogical Workers.. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2022; 16(4): 460-475. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-4-460-475>*

Введение

В последние годы вопросам оценки профессионализма педагога, выявления его профессиональных дефицитов и влияния квалификации учителя на результаты учеников уделяется достаточно много внимания в научном сообществе. [1; 2; 3; 4; 5; 6]. В настоящее время используется широкий ряд технологий оценки профессиональных компетенций педагога, которые можно разделить на четыре большие группы по способу взаимодействия:

- федеральная аттестация, влияющая на уровень заработной платы: аттестация педагогических работников образовательных организаций [7], национальная система профессионального роста педагогических работников РФ, включая национальную систему учительского роста [8];

- внешняя экспертная диагностика для выявления предметных и методических дефицитов;

- внутришкольная оценка для конструктивного поиска причин недостатков и путей их исправления внутри организации;

- самоанализ деятельности и компетенций педагога.

Проведение любой диагностики должно быть оправдано с точки зрения применимости результатов для улучшения каких-либо процессов.

Целью проведения диагностики было выявление профессиональных дефицитов и на основании полученных данных:

- корректировка программ повышения квалификации, направленных на компенсацию профессиональных дефицитов;

- разработка индивидуальных образовательных маршрутов учителей-предметников.

Региональная диагностика профессиональных дефицитов педагогов-предметников была организована с использованием бланковой технологии и машиночитаемых форм с выдачей каждому участнику диагностики индивидуального комплекта бланков и последующей их передачей на обработку в Центр мониторинга и оценки качества образования Томского областного института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Томской области.

Под профессиональными дефицитами в данной работе будем понимать предметные и методические затруднения педагогов. Диагностика проводилась на базе общеобразовательных организаций, в которых работают участники диагностики. Длительность каждой диагностической работы – 3 часа (180 минут). В процедуре диагностики приняли участие 2 340 учителей-предметников Томской области по предметам: «Русский язык», «Математика», «Физика» и «Обществознание».

При формировании списка участников региональной диагностики были исполь-

зованы сведения о педагогических работниках, внесённые образовательными организациями в региональную информационную систему «Паспорт школы». В список участников были включены учителя, имеющие педагогическую нагрузку по соответствующим предметам региональной диагностики, а также учителя, которые имеют профильное образование по данным предметам, но не преподают их в текущем учебном году. Стоит отметить, что последняя категория участников массово отказывалась от написания диагностической работы.

Рассмотрим более подробно структуру диагностических материалов и результаты педагогов по предметам: «Русский язык», «Математика», «Физика» и «Обществознание».

Русский язык: предметные компетенции

Задания на оценку предметных компетенций проверяют различные элементы содержания:

- предложение – синтаксический анализ (обобщение);
- пунктуационный анализ;
- орфографический анализ;
- правописание корней;
- правописание приставок;
- правописание суффиксов различных частей речи (кроме -Н/-НН-);
- правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий;
- правописание НЕ и НИ;
- слитное, дефисное, раздельное написание слов;
- правописание -Н- и -НН- в различных частях речи;
- грамматические нормы (синтаксические нормы);
- основные способы словообразования;
- морфологический анализ слова;
- информационная обработка письменных текстов различных стилей и жанров;
- средства связи предложений в тексте;
- лексическое значение слова.

Средний процент выполнения заданий диагностики предметных затруднений учителями русского языка составил 75,25 %.

Исходя из общепринятых норм умение считается сформированным, если средний процент выполнения соответствующей им группы заданий превышает для заданий базового уровня 60 %. Наибольшие дефициты у учителей выявлены в пункционном анализе, правописании НЕ и НИ, слитном, дефисном и раздельном написании слов. Стоит отметить, что крайне низкая решаемость заданий № 9 и 10 по отношению к остальным заданиям работы была связана с формулировкой задания. В формулировке необходимо было указать слово, соответствующее определённым условиям, однако большинство учителей указывали номер предложения, в котором содержится слово.

Приведём общие результаты выполнения диагностической работы в разрезе элементов содержания (табл. 1).

Таблица 1

Результаты выполнения заданий (групп заданий), направленных на оценку различных элементов содержания, изучаемых в процессе обучения русскому языку

Table 1

The results of completing tasks (groups of tasks) aimed at assessing various elements of the material studied in the process of teaching the Russian language

Элементы содержания	Средний % выполнения групп заданий МК по русскому языку	Средний % выполнения групп заданий ЕГЭ по русскому языку
Предложение. Синтаксический анализ (обобщение)	63,22	73,92

Пунктуационный анализ	57,65	43,25
Орфографический анализ	62,03	73,05
Правописание корней	89,46	77,04
Правописание приставок	90,85	55,83
Правописание суффиксов различных частей речи (кроме -Н/-НН-)	89,46	60,21
Правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий	79,52	44,21
Правописание НЕ и НИ	38,77	87,07
Слитное, дефисное, раздельное написание слов	38,57	83,24
Правописание -Н- и -НН- в различных частях речи	91,05	71,51
Грамматические нормы (синтаксические нормы)	94,63	73,85
Морфологический анализ слова	94,23	85,33
Информационная обработка письменных текстов различных стилей и жанров	97,22	86,66
Средства связи предложений в тексте. Отбор языковых средств в тексте в зависимости от темы, цели, адресата и ситуации общения	55,47	68,91
Лексическое значение слова	79,13	97,63

В результате анализа решаемости отдельных групп заданий можно сказать, что учителя хуже, чем выпускники, справились с заданиями, проверяющими пунктуацию. По остальным содержательным блокам учителя справились значительно лучше. Стоит отметить задания, проверяющие навыки правописания НЕ и НИ и слитное, раздельное написание слов, качество выполнения которых связано с невнимательным прочтением формулировки задания учителями.

Приведём общие результаты выполнения диагностической работы и корреляцию умений учащихся с предметными компетенциями учителей для групп заданий различного уровня сложности (табл. 2).

Таблица 2

Результаты выполнения групп заданий различного уровня сложности

Table 2

The results of performing groups of tasks of various levels of complexity

Группы заданий различного уровня сложности	Средний % выполнения групп заданий МК по истории	% выполнения по группам заданий ЕГЭ
Базового уровня	75,25 %	69,67 %

Данные таблицы 2 демонстрируют, что результаты учителей и выпускников сопоставимы в разрезе по уровням сложности.

Русский язык: методические компетенции

Задания на оценку методических компетенций определяют уровень владения учителем методической компетенцией в области обучения русскому языку. В том числе: контрольно-оценочная деятельность на уроках русского языка, использование деятельностных методов и образовательных технологий в урочной и внеурочной деятельности, создание письменного высказывания на лингвистическую тему.

Средний процент выполнения заданий диагностики методических затруднений учителей обществознания составил 40,76 %.

Наиболее слабо учителя справились с заданиями, предполагающими оценку ра-

бот учеников и моделированием повседневных учебных ситуаций. Наиболее успешно учителя справились с написанием сочинения-рассуждения, что может быть связано с тем, что задание аналогично заданию ЕГЭ. С написанием сочинения в рамках ЕГЭ справляется большинство выпускников, что косвенно подтверждает высокий уровень подготовки.

Обществознание: предметные компетенции

Задания на оценку предметных компетенций проверяют разные виды деятельности: владение базовым понятийным аппаратом социальных наук, владение умением применять полученные знания в повседневной жизни, прогнозировать последствия принимаемых решений, владение умением применять полученные знания в повседневной жизни, прогнозировать последствия принимаемых решений (на ситуациях по финансовой грамотности), умение раскрывать смысл понятий и использовать их в заданном контексте.

Средний процент выполнения учителями заданий диагностики предметных затруднений по обществознанию составил 72,1 %.

Исходя из общепринятых норм умение считается сформированным, если средний процент выполнения соответствующей им группы заданий превышает для заданий базового уровня 60 %, для повышенного и высокого – 50 %. Таким образом, по результатам анализа можно сказать, что значительные дефициты учителя испытывают при раскрытии смысла и использовании понятий в заданном контексте, а также в умении применять полученные знания в повседневной жизни. Задания, оценивающие данные компетенции, предполагали развёрнутый ответ, поэтому, возможно, низкая решаемость этих заданий связана не с дефицитами учителей, а с низкой мотивацией к участию в диагностике.

Приведём общие результаты выполнения диагностической работы в разрезе видов деятельности (табл. 3).

Таблица 3

Результаты выполнения заданий (групп заданий), направленных на оценку различных способов действий, формируемых в процессе обучения обществознанию

Table 3

The results of completing tasks (groups of tasks) aimed at assessing various methods of actions developed in the process of teaching social science

Способы действий	Средний % выполнения групп заданий МК по обществознанию
Владение базовым понятийным аппаратом социальных наук	74,29 %
Владение умением применять полученные знания в повседневной жизни, прогнозировать последствия принимаемых решений	57,99 %
Владение умением применять полученные знания в повседневной жизни, прогнозировать последствия принимаемых решений (на ситуациях по финансовой грамотности)	68,26 %
Раскрывать смысл понятий и использовать их в заданном контексте	41,67 %

Приведём общие результаты выполнения диагностической работы и корреляцию умений учащихся с предметными компетенциями учителей для групп заданий различного уровня сложности.

Таблица 4

Результаты выполнения групп заданий различного уровня сложности

Table 4

The results of performing groups of tasks of various levels of complexity

Группы заданий различного уровня сложности	Средний % выполнения групп заданий МК по истории	% выполнения по группам заданий ЕГЭ
Базового уровня	75,65 %	73,78 %
Повышенного уровня	69,1 %	65,62 %
Высокого уровня	38,3 %	27,92 %

Данные таблицы 4 демонстрируют положительную корреляцию диагностики предметных затруднений учителей истории и результатов обучающихся по ЕГЭ. Также стоит отметить, что результаты учителей и выпускников сопоставимы в разрезе по уровням сложности. Таким образом, можно сказать, что задания высокого уровня не затрагиваются в рамках уроков, что не повышает мотивацию учителей к углубленному изучению преподаваемого предмета.

Обществознание: методические компетенции

Задания на оценку методических компетенций оценивают уровень владения учителем методической компетенцией в области преподавания обществознания. В том числе: умение применять нормативные документы для основного общего образования, умение применять нормативные документы для среднего общего образования, решение методических задач по планированию процесса обучения, решение методических задач по организации процесса обучения на разных уровнях образования, решение методических задач по организации процесса обучения на разных уровнях образования и реализации требований к образовательным результатам, сформированность навыков оценивания социальной информации, умения поиска информации в научно-педагогических источниках различного типа для реконструкции недостающих звеньев с целью объяснения и оценки разнообразных явлений в образовательном процессе.

Задания, проверяющие умения применять нормативную базу, опирались на знания с кратким ответом о предметных результатах, обучающихся на разных уровнях образования. Задания, проверяющие компетенции в области планирования обучения, предполагали разработку плана урока и оценки образовательных результатов обучающихся. Сформированность навыков оценивания социальной информации, умения поиска информации в научно-педагогических источниках различного типа проверялась заданиями с развёрнутым ответом, которые предполагали описание учителем форм учебной деятельности и элементов функциональной грамотности, а также практико-ориентированных навыков, развивающихся в рамках предмета «Обществознание».

Средний процент выполнения заданий диагностики методических затруднений учителей обществознания составил 44,24 %. Наиболее слабо учителя справились с заданиями, связанными с умениями в сфере разработки учебного плана и описания элементов функциональной грамотности, развивающимися в рамках обществознания. Полученные результаты подтверждают результаты опросов учителей о дефицитах в методической подготовке. Как мы видим, учителя испытывают трудности, связанные с задачами, решение которых сопряжено с подготовкой каждого урока. Также стоит отметить, что учителя испытывают затруднения в описании элементов функциональной грамотности, что может быть связано с непониманием и недостаточным опытом в работе.

Математика

Анализ результатов работы показывает неудовлетворительный результат определения уровня компетенций учителей математики Томской области в целом. Только по

семи заданиям удалось перейти порог в 90 % решаемости. По четырём заданиям половина учителей дали неправильный ответ.

Работа содержала 18 заданий, из которых, согласно спецификации, было 10 заданий базового уровня, оцениваемых в 1 балл, 5 заданий повышенного уровня, оцениваемых в 2 балла, 3 задания базового уровня, оцениваемых в 2 балла. Из 18 заданий всего теста 13 заданий проверяли предметные компетенции, и 5 заданий проверяли методические компетенции учителя математики. Средний балл по предметным компетенциям составил 82,78 %, а по методическим – 65,69 %.

Математика: предметные компетенции

Задачи, по которым проводилась оценка компетентности педагога по оцениванию решения ученика, – стандартные задачи школьного курса математики. Процент выполнения каждого из заданий базового уровня, оцениваемых в 1 балл, примерно одинаков по всем четырём вариантам. Статистика по заданиям № 1, 2, 3, 5, 6, 7 базового уровня и заданию № 14 повышенного уровня показывает, что учителя математики хорошо решают стандартные уравнения, преобразовывают алгебраические выражения, читают графики, решают несложные вероятностные задачи, распознают и применяют формулы в геометрических задачах базового уровня, решают несложные задачи по стереометрии. Почти по всем заданиям базового уровня компетенции педагогов выше соответствующих компетенций выпускников, что ожидаемо. Самый низкий балл при решении заданий базового уровня, оцениваемых в 1 балл, получен при решении задания № 4 и составил 73,99 %, то есть более четверти участников мониторинга не справились с решением задания с неравенствами обязательного уровня подготовки для обучающихся, готовящихся к сдаче ЕГЭ на базовом уровне. Процент выполнения задания № 4 (решения неравенств) меньше, чем у выпускников 2019 года.

В двух заданиях третьего варианта (№ 5, 9) процент выполнения – соответственно 84,21 %, 74,74 %, что составляет примерно от 20 до 45 учителей школ. Необъяснимо незначительное (на 3 % от среднего и на 10 % от большего) отличие в решаемости задания № 2 второго варианта, хотя в первом варианте предлагалось точно такое же задание, только с другими числами, однако процент выполнения в первом варианте – 90,32.

В заданиях № 8, 9, 10 процент выполнения составляет немногим больше 85 %, то есть примерно 100 педагогов не справились с заданиями, хотя данные задания отображают обязательный уровень в основной школе. В заданиях № 21 в ОГЭ и задание № 11 в ЕГЭ профильного уровня. Выпускники 2020 года, набравшие свыше 60 баллов на ЕГЭ, показали решаемость почти в 89,11 %, а средний балл среди всех выпускников – 67,78 %.

Такой же процент решаемости в заданиях № 9 и № 10 – анализ утверждений и задачи на смекалку ЕГЭ базового уровня.

Задание № 9 выполнено педагогами хуже, чем участниками ЕГЭ базового уровня в 2019 года, более чем на 10 %, а задание № 10 выполнено лучше, чем средний показатель по аналогичным заданиям базового ЕГЭ, но хуже на 5 %, чем у выпускников, получивших «отлично» на итоговой аттестации по математике в 11 классе.

В задании № 13 педагогам предлагалось решить уравнение (аналог – задание № 13 профильного ЕГЭ, но без отбора корней). Процент выполнения этого задания по всем вариантам составляет 53,17 % (примерно половина педагогов!), всего на 10 процентов больше, чем процент выполнения у выпускников 2020 года в задании № 13 профильного ЕГЭ. В первом варианте – 65,95 %, а в 4 варианте всего 14,21 % (основная ошибка в 4 варианте состояла во включении в ответ корней, которые появляются в результате возведения в квадрат обеих частей уравнения). Все уравнения содержали тригонометрические функции. При решении уравнений использовались свойства показательных, логарифмических, тригонометрических и иррациональных функций. Основные ошибки при решении уравнений: неверная запись решений простейших тригонометриче-

ских уравнений, ошибки в отборе корней иррационального уравнения, отбор корней в логарифмическом уравнении, неравносильный переход при решении иррационального уравнения (2 и 4 вариант), неверная запись решения тригонометрических неравенств. Встречаются работы, в которых содержатся ошибки вычислительного характера.

В задании № 14 педагогам предлагалось решить планиметрическую задачу. Средний процент выполнения по всем вариантам составил 91,11 %. В задаче нужно было найти длину хорды, длину боковой стороны трапеции или углы ромба. В основном педагоги успешно справились с этой задачей. Ошибки были в вычислениях, в некоторых работах было недостаточно пояснений, в единичных работах решение этого задания отсутствовало. Грубых ошибок при решении этого задания не было. В нескольких работах предполагалась некорректность задания: педагоги считали, что трапеции с заданными параметрами не существует. Этим учителям стоит изучить материал 8 класса и повысить свою квалификацию по данному вопросу. Были работы, в которых вычисления не завершены, не извлечён наибольший множитель из-под знака радикала. Задание доступно для решения в 8–9 классах на уроках геометрии в обычном классе.

Задание № 15 во всех вариантах проверяло разные умения, поэтому средний балл (44,74 %) даёт недостаточно информации для анализа.

В 1 варианте педагогу надо было решить неравенство, содержащее параметр. Практически все решения этой системы были графическими, не содержали ошибок и были похожими друг на друга. Процент выполнения этого задания составил 87,1. В некоторых работах педагоги не приступали к выполнению этого задания.

Во 2 варианте надо было решить показательное неравенство. Процент выполнения составил 95,78 %. Замечания по этому заданию в основном связаны с оформлением и неправильным использованием знаков системы и совокупности.

Процент решения задания № 15 в 3 варианте 78,57 %. В задании нужно было решить задачу на цифровую запись числа, аналогичную задаче № 19 базового экзамена ЕГЭ. Отличие от № 19 задания базового ЕГЭ состояло в том, что на экзамене выпускники указывают хотя бы одно число, а педагогу надо было указать все такие числа. Данная задача либо решалась верно, либо не решалась. Ошибочные рассуждения были редкими. Иногда встречались верные числа без обоснования решения (0 баллов).

В 4 варианте самый маленький балл по заданию – 14,7 %. Надо было решить систему уравнений с параметром. Большая часть педагогов 4 варианта не приступала к решению этого задания. При наличии решения основные ошибки были допущены при построении графика уравнения с модулем и нахождении точек пересечений графиков уравнений.

Математика: методические компетенции

Среди заданий повышенного уровня сложности значительную трудность вызвали задания по оценке работ обучающихся. Это могло произойти как по причине неверного решения педагогами предложенной задачи, так и неправильным толкованием критериев оценивания решения задач.

В условиях задания № 11 во всех вариантах было предложено оценить решение учеником стереометрической задачи. Для этого надо было разобраться с решением задачи, найти ошибку или удостовериться, что ошибок нет, и выставить правильный балл в качестве ответа. Задание № 11 в первом и четвёртом вариантах оказалось сложнее, чем аналогичные задания во втором и третьем вариантах, что сказалось на разнице в проценте верного выполнения этого задания от 32,97 % и 33,68 % в первом и четвёртом вариантах, до 53,85 и 68,44 % в третьем и втором вариантах. Ответы, данные при выполнении работы, показывают, что педагоги либо не решили задачу до проверки, что не позволило правильно оценить работу ученика, либо отнеслись к проверке формально.

Задачи, которые оценивали педагоги, стандартные, не раз встречавшиеся во вре-

мя диагностик обучающихся, в сборниках дидактических материалов. Это задачи, в которых надо в первом пункте доказать перпендикулярность прямых, определить угол или доказать равенство отрезков, опираясь на данные в тексте задачи, во втором пункте – вычислить значение какой-то величины в заданной фигуре: расстояния от точки до прямой, определить угол между прямыми. Ошибки при оценивании могли возникнуть, если педагог не учёл, что ребёнок доказал не то, что требовалось, и то, что ответ может быть представлен в другом виде. Так, в 4 варианте в решении ученика не извлечён корень из числа в знаменателе, но дан верный ответ, который получается после извлечения квадратного корня.

В задании № 12 педагогу предлагалось оценить решение учеником логарифмических неравенств. Средний балл по данному заданию составляет 68,73 % (примерно треть педагогов не справилась с данным заданием), а в 4 варианте справились только 20 %. Это произошло потому, что педагоги не обратили внимание на грубую ошибку в нахождении ОДЗ неравенства в 4 варианте. В решении ребёнка была правильно составлена система для определения ОДЗ, но решена эта система была неверно. При этом на верность ответа ошибка при нахождении ОДЗ не повлияла. Педагоги проверили ответ, не проверяя все шаги решения, и получили ответ, отличающийся от верного.

Задание № 16, согласно спецификации, является базовым, но оценивается в 2 балла.

Общий процент по заданию составляет 70,15 %. Проверялось умение решать и проверять правильность решения текстовых задач. Все предложенные задачи можно решить как арифметическим способом, так и составляя уравнение. Для получения максимальной оценки надо было ответить на вопрос о правильности/неправильности высказывания ученика и привести своё, другое, решение. Задачи такого типа разбираются на уроках с 6 по 9 класс. Основные ошибки и недочёты: приведено только решение педагога, в решении допущены вычислительные ошибки, неверные рассуждения при составлении уравнения (редко). В единичных случаях были ошибки при решении уравнений, вычислительные ошибки.

Результаты выполнения задания № 17 показали, что в целом педагоги владеют методами педагогической деятельности при работе со слабослышащими и слабовидящими обучающимися. Исключение составляет часть педагогов, которые не отвечали на этот вопрос.

Задание № 18 проверяло умение применять производную к исследованию функций в 1, 3 и 4 вариантах и решению планиметрической задачи во 2 варианте, а также умению объяснить, какую ошибку в рассуждениях сделал ученик при конкретном неправильном ответе. Средний процент выполнения этого задания составил 55,59 %, то есть примерно половина всех участников. При этом часто встречались работы, в которых был приведён верный ответ, но при этом не было пояснений ни к одному ответу (дистрактору). По критериям оценивания 2 балла выставлялись, если был указан верный ответ и даны верные комментарии ко всем неверным ответам, а 1 балл – если был указан верный ответ и даны комментарии не ко всем неверным ответам. В части работ был указан неверный ответ, что свидетельствует о необходимости повышения квалификации по применению производных к исследованию функций.

Математика: выводы

Учителя математики Томской области в целом достаточно уверенно владеют алгоритмами решения стандартных уравнений, владеют понятиями и применяют свойства в стандартных ситуациях, устанавливают соответствия между точками и свойствами функции и её производной, применяют формулы в стандартных ситуациях, распознают геометрические конструкции плоской фигуры и применяют законы и формулы в стандартных ситуациях, применяют математические методы для решения практических задач, интерпретации результатов, учёта реальных ограничений, и уровень компетенций по некоторым заданиям в целом можно считать достаточным.

При этом нельзя считать достаточным уровень достижений по установлению соответствия между неравенствами и множествами их решений, оцениванию работы обучающегося по решению задачи в соответствии с критериями, использованию разнообразных форм, приёмов, методов обучения решению сложных уравнений, сложных уравнений и неравенств с учётом ограничений, геометрических задач, использованию разнообразных форм, приёмов, методов обучения для планирования учебной деятельности обучающихся с разным уровнем математической подготовки.

Физика: предметные компетенции

Задания на оценку предметных компетенций проверяют владение предметным содержанием по всем разделам физики: «Механика» (кинематика, динамика, законы сохранения в механике, статика, механические колебания и волны), «Молекулярная физика» (молекулярно-кинетическая теория и термодинамика), «Электродинамика» (электростатика, постоянный электрический ток, магнитное поле, электромагнитная индукция, электромагнитные волны, оптика), «Квантовая физика» (корпускулярно-волновой дуализм, физика атома, физика атомного ядра) и «Элементы астрофизики».

Задания на оценку предметных компетенций проверяют разные виды деятельности: применение законов и формул физики в стандартных ситуациях, анализ изменения физических величин в различных явлениях и процессах, интегрированный анализ физических процессов, включающий в себя использование зависимостей, описывающих процессы, объяснение явлений и интерпретацию результатов опытов, представленных в виде таблиц или графиков, определение видов графических зависимостей или формул, отражающих особенности протекания различных физических процессов, решение задач по всем разделам физики.

Приоритетом для отбора содержания при разработке заданий части 1 являются те элементы содержания и способы действий, которые вызывают наибольшие трудности у обучающихся в процессе изучения физики и которые фиксируются как типичные затруднения при анализе результатов ЕГЭ по физике.

Таблица 5

Результаты выполнения заданий экзаменационной работы по содержательным разделам школьного предмета «Физика»

Table 5

The results of performing the examination tasks on the material of the school physics course by section

Раздел физики	Средний % выполнения по группам заданий МК учителя физики	Средний % выполнения по группам заданий ЕГЭ 2020
Механика	68,7	58,8
МКТ и термодинамика	64,89	54,4
Электродинамика	58,02	48,1
Квантовая физика	61,01	55,4

Просматривается положительная корреляция диагностики предметных затруднений учителей физики и результатов обучающихся по ЕГЭ (табл. 5).

Как видно из таблицы, результаты выполнения заданий по электродинамике несколько ниже, чем по остальным разделам. Традиционно наиболее высокий средний процент выполнения демонстрируется для заданий по механике.

В таблице 6 приведены результаты выполнения групп заданий, направленных на оценку различных способов действий, формируемых в процессе обучения физике.

Таблица 6

Результаты выполнения групп заданий, направленных на оценку различных способов действий, формируемых в процессе обучения физике

Table 6

The results of performing groups of tasks aimed at assessing the various methods of actions developed in the process of teaching physics

Способы действий	Средний % выполнения по группам заданий МК учителя физики	Средний % выполнения по группам заданий ЕГЭ	
		2019 г.	2020 г.
Применение законов и формул в типовых учебных ситуациях	75,3	67,5	67,7
Анализ и объяснение явлений и процессов	53,7	60,3	62,1
Изменение физических величин в процессах	77,59		
Методологические умения	74,3	61,2	70,9
Решение задач	33,3	25,8	20,7

Данные таблицы 6 демонстрируют положительную корреляцию диагностики предметных затруднений учителей физики и результатов обучающихся по ЕГЭ.

Наблюдаются стабильно высокие показатели при применении законов и формул в типовых учебных ситуациях. Гораздо ниже показатели как для учителей, так и для выпускников по анализу и объяснению явлений и процессов. Низкие результаты за блок решения задач. Несмотря на перенос одной из задач повышенного уровня из формы с кратким ответом в форму с развёрнутым ответом, средний процент выполнения как качественных, так и расчётных задач у выпускников по результатам ЕГЭ оказался ниже, чем в прошлом году. У учителей показатель низкий, несмотря на то, что в этом разделе не было задач высокого уровня сложности, а только задачи повышенного уровня сложности.

В таблице 7 представлены результаты выполнения работы по группам заданий различного уровня сложности.

Таблица 7

Результаты выполнения работы по группам заданий различного уровня сложности

Table 7

The results of performing groups of tasks of various levels of complexity

Группы заданий различного уровня сложности	Средний % выполнения по группам заданий МК учителя физики	Средний % выполнения ЕГЭ 2020 г.
Базового уровня	77,6	65,6
Повышенного уровня	43,7	44,3
Высокого уровня	-	13,2

Данные таблицы 7 демонстрируют положительную корреляцию диагностики предметных затруднений учителей физики и результатов обучающихся по ЕГЭ.

Учителя физики по решению задач повышенного уровня сложности показали более низкий результат, чем выпускники средней школы на ЕГЭ.

Физика: методические компетенции

Задания на оценку методических компетенций оценивают уровень владения учителем методической компетенцией в области обучения физике. В том числе: использовать разнообразные формы, приёмы, методы и средства обучения в рамках федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования и среднего общего образования, планировать и осуществлять учебный процесс в соответствии с основной общеобразовательной программой, осуществлять контрольно-оценочную деятельность в образовательном процессе.

Для диагностики компетенции в области контрольно-оценочной деятельности используются задания, которые диагностируют умение экспертного оценивания работ обучающихся по выполнению заданий с развёрнутым ответом. В качестве оцениваемых заданий выступают расчётные задачи, использующиеся для итоговой аттестации в классах углублённого уровня изучения физики. В МК предлагаются только тексты задач и работы обучающихся, а при выполнении задания необходимо решить задачу, в соответствии с решением и критериями оценить работы обучающихся и выделить типичные ошибки.

Учителя продемонстрировали затруднения: находить ошибки в формулировке задач урока по заданной теме, оценивать работу обучающегося по решению задачи в соответствии с критериями, описывать современную педагогическую технологию, описывать перечень демонстрационных или ученических экспериментов, необходимых для изучения нового материала по заданной теме.

Физика. Выводы. Методический анализ результатов методического кейса для диагностики предметных и методических затруднений учителей физики позволяет сделать следующие выводы:

1. В области предметной подготовки учителя физики имеют следующие проблемы:

- слабый уровень сформированности умения представлять результаты наблюдений или измерений с помощью таблиц и графиков, выявлять на этой основе эмпирические зависимости;

- с применением законов физики в нетривиальных задачных ситуациях;
- с освоением содержания разделов школьного предмета «Физика»: «Электродинамика», «Элементы квантовой, атомной и ядерной физики»;

- недостаточно сформировано умение работать с текстовой информацией, особенно её интерпретировать и формулировать собственные логические завершённые суждения.

2. В области методической подготовки учителя физики имеют следующие проблемы:

- недостаточно сформировано умение использовать разнообразные формы, приёмы, методы и средства обучения в рамках федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования и среднего общего образования;

- существует проблема, связанная с планированием и осуществлением учебного процесса в соответствии с основной общеобразовательной программой;

- хуже всего сформировано умение по осуществлению контрольно-оценочной деятельности в образовательном процессе.

Заключение

В целом учителя русского языка, обществознания, математики и физики Томской области довольно уверенно владеют предметными компетенциями. При этом нельзя считать достаточным уровень достижений в области методических компетенций, что не всегда может позволить правильно составить план урока и оценить уровень подготовки обучающихся. Для восполнения выявленных дефицитов полученные результаты были переданы в центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников. Сотрудниками центра были разработаны индивидуальные

образовательные маршруты для каждого участника диагностики. Это позволило разработать адресные рекомендации и подобрать для каждого участника наиболее подходящие для него программы обучения в целях повышения квалификации.

Анализ полученных результатов позволил актуализировать действующие программы повышения квалификации, а также разработать новые для оперативного устранения выявленных дефицитов.

Для восполнения дефицита предметных компетенций, которые представляют собой совокупность знаний в области преподаваемого предмета, для учителя крайне важно регулярное повторение и расширение научных знаний не только в сфере «своего» предмета, но и в смежных областях знаний, а иногда даже тех, которые кажутся далёкими от преподаваемого предмета. Напрямую с этим связана степень владения профессиональными компетенциями в области умения использовать способы деятельности, предусматривающие планирование и конструирование учебного материала, выбирать наиболее подходящую технологию и применять соответствующую методику для конкретного образовательного процесса, конкретного учебного раздела и конкретной изучаемой темы. В рамках предметной компетентности педагог часто нуждается в информации относительно использования различных форм занятий.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего и общего образования основан на системно-деятельностном подходе в обучении, который ещё крайне редко используется в ежедневном обучении. Соответственно, в своей практике учителя испытывают затруднения в организации деятельности обучающихся с учётом их реальных учебных возможностей и требований современности. Педагог нуждается в обучении основному алгоритму принятия эффективных решений, возникающих в проблемных ситуациях на уроке. Методическая компетентность является одной из наиболее значимых составляющих профессиональной компетентности. Владение педагогом методами и приёмами обучения, а также психологическими механизмами усвоения знаний и умений в процессе обучения служит основой для создания комфортной образовательной среды.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания на 2022 год по теме № 25 «Технология оценки профессионализма и уровня компетенций педагогов общего и профессионального образования» (дополнительное соглашение № 073-03-2022-116/3 от 11.04.2022 г. к соглашению № 073-03-2022-116 от 14.01.2022 г.).

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Заявленный вклад авторов

Замятина О. М.: концепция работы, окончательное утверждение версии для публикации.

Гуслякова В. И.: сбор данных, анализ и интерпретация данных, подготовка статьи.

Пивоваров В. О.: сбор данных, анализ и интерпретация данных, подготовка статьи.

Список источников

1. Поздеева С. И. Разработка концепции открытого профессионализма педагога как исследовательская задача // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2016. Вып. 1 (166). С. 88–90.

2. Паспорт национального проекта «Образование» [Электронный ресурс] : протокол от 24.12.2018 г. № 16. Утв. президиумом Совета при Президенте Российской Феде-

рации по стратегическому развитию и национальным проектам. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения: 15.09.2022).

3. Руденский Е. В. Драматерапия профессиональной виктимности: ментальный тренинг социально-когнитивной компетенции учителя // Педагогический профессионализм в современном образовании: сб. науч. трудов XIV Всерос. науч.-практ. Конф. (Новосибирск, 18–19 февраля 2021 г.) / под редакцией Е. В. Андриенко, Л. П. Жуйковой ; Министерство просвещения Российской Федерации, Новосибирский государственный педагогический университет. Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2021. С. 20–29.

4. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1998. 309 с.

5. Деркач А. А. Зазыкин В. Г. Акмеология: учебное пособие. СПб. : Питер, 2003. 252 с.

6. Замятина О. М. Матрица компетенций современного школьного педагога Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2020. 6 (212) с 118-125. DOI 10 .23951/1609-624X-2020-6-118-125

7. Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] : Приказ Министерства образования и науки РФ от 7 апреля 2014 г. № 276. URL: <http://base.garant.ru/70662982/#ixzz77iFtaAZx> (дата обращения: 20.09.2021 г.).

References

1. Pozdeyeva S. I. Razrabotka kontseptsii otkrytogo professionalizma pedagoga kak issledovatel'skaya zadacha [Development of the concept of open professionalism of a teacher as a research problem]. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [TSPU Bulletin], 2016, no. 1 (166), pp. 88–90. (in Russian).

2. Russian Federation. Pasport natsionalnogo proekta «Obrazovanie»: protokol №16 ot 24.12.2018: utverzhdyon prezidiumom Soveta pri Prezidente Rossiyskoy Federatsii po strategicheskomu razvitiyu i natsionalnym proektam [Passport of national project “Education,” Minutes no.16 of 24.12. 2018, approved by the Presidium of the Presidential Council for Strategic Development and National Projects]. Available at: <https://edu.gov.ru/national-project/> (accessed 15.09.2022). (in Russian)

3. Rudensky E.V. Dramaterapiya professional'noy viktimnosti: mental'ny trening sotsial'no-kognitivnoy kompetentsii uchitelya [Drama therapy of professional victimity: mental training of socio-cognitive competence of the teacher]. Pedagogicheskiy professionalizm v sovremennom obrazovanii: sbornik nauchnykh trudov XIV Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Proceedings of XIV All-Russian scientific and practical conference “Pedagogical professionalism in modern education”]. Novosibirsk, Publishing House of Novosibirsk State Pedagogical University. 2021, pp, 20-29 (in Russian).

4. Markova, A. K. Psikhologiya professionalizma [Psychology of professionalism]. M. Znanie Publ., 1998. 309 p.

5. Derkach, A. A. Akmeologiya: uchebnoye posobiye [Acmeology: study guide]. St.Petersburg. Piter Publ., 2003. 256 p

6. Zamyatina O.M. Matritsa kompetentsiy sovremennogo shkol'nogo pedagoga [Matrix of competencies of a modern school teacher]. Vestnik TGPU [TSPU Bulletin], 2020, no. 6(212), pp. 118-125 (in Russian).

7. Russian Federation. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 7 aprelya 2014 g. N 276 “Ob utverzhdenii Poryadka provedeniya attestatsii pedagogicheskikh rabotnikov organizatsiy, osushchestvlyayushchikh obrazovatel'nuyu deyatel'nost'” (s izmeneniyami i dopolneniyami) [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation N 276 of April 7, 2014, “On approval of the Procedure for attestation of teaching staff of organizations engaged in educational activities” (with amendments and additions)]. Available at:

<http://base.garant.ru/70662982/#ixzz77iFtaAZx> (accessed 20.09.22). (in Russian)

Оксана Михайловна Замятина

кандидат технических наук, доцент,
старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории педагогических измерений и качества образования, Парк инновационных образовательных практик Института развития педагогического образования

Томский государственный педагогический университет

634061, Россия, г. Томск, ул. Киевская, 60

ректор

Томский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования

634034, Россия, г. Томск, ул. Пирогова, 10

тел.: +7 (3822) 557989

доцент отделения Инженерной школы информационных технологий и робототехники

Томский политехнический университет

634050, Россия, г. Томск, пр. Ленина, 30

Oksana M. Zamyatina

Candidate of Sciences (Engineering),
Associate Professor, Senior Researcher,
Research Laboratory of Pedagogical
Measurements and Education Quality,
Park of Innovative Educational Practices
at the Institute of Pedagogical Education
Development

Tomsk State Pedagogical University

60 Kievskaya St, Tomsk, Russia, 634061

Rector

Tomsk Regional Teachers' Professional
Re-training Institute

10 Pirogov St, Tomsk, Russia, 634034

Tel.: +7 (3822) 557989

Associate Professor, Division for Information Technology, School of Computer Science and Robotics

National Research Tomsk Polytechnic University

30 Lenin St, Tomsk, Russia, 634050

Вячеслав Олегович Пивоваров

*магистр по направлению «Оценка
качества образовательных систем»*

заведующий

*Томский областной институт повы-
шения квалификации и переподготовки
работников образования*

*634034, Россия, г. Томск, ул. Пирогова,
10*

тел.: +7 (3822) 557989

Vyacheslav O. Pivovarov

*Master in Quality Evaluation of Educa-
tional Systems*

Manager

*Tomsk Regional Teachers' Professional
Re-training Institute*

10 Pirogov St, Tomsk, Russia, 634034

Tel.: +7 (3822) 557989

Валерия Игоревна Гусякова

*магистр по направлению «Оценка
качества образовательных систем»*

*специалист по учебно-методической
работе*

*Томский областной институт повы-
шения квалификации и переподготовки
работников образования*

*634034, Россия, г. Томск, ул. Пирогова,
10*

тел.: +7 (3822) 557989

Valeriya I. Guslyakova

*Master in Quality Evaluation of Educa-
tional Systems*

Teaching and guiding specialist

*Tomsk Regional Teachers' Professional
Re-training Institute*

10 Pirogov St, Tomsk, Russia, 634034

Tel.: +7 (3822) 557989

***Статья поступила в редакцию 25.11.2022, одобрена после рецензирования
20.12.2022, принята к публикации 21.12.2022.***

УДК 378.046.4

DOI: 10.32343/2409-5052-2022-16-4-476-493

Научная статья

Развитие потенциала педагога дошкольной сферы в системе научно-методического сопровождения

Н. Ю. Майданкина

Ульяновский государственный педагогический университет
им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск
maidankina @ mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5783-3837>

Аннотация. В условиях геополитических и социально-экономических вызовов образовательный вектор смещается к разработке эффективных подходов в развитии кадрового потенциала педагогических работников системы дополнительного профессионального образования. В статье автор обращается к анализу исследований в области изучения подходов к обучению взрослых, развитию потенциала педагога. К современной задаче относится и изучение подходов к проектированию единой системы научно-методического сопровождения для развития потенциала педагога. Автор особо рассматривает проблему развития потенциала педагога дошкольной сферы в системе научно-методического сопровождения. С этой целью на основе диагностических материалов автор изучает особенности восприятия педагогами дошкольной организации личных достижений, взаимосвязь развития личных достижений и профессиональных умений, оказывающие влияние на развитие потенциала. Уточняет компоненты структуры потенциала и набор профессиональных умений педагогов дошкольной сферы, необходимый в условиях реализации Профессионального стандарта педагога, федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования для эффективной организации образовательной деятельности. Представляет основные элементы концепции развития потенциала педагога дошкольной сферы в системе научно-методического сопровождения.

Материалы и методы. Для исследования в качестве диагностического инструментария разработаны материалы опроса воспитателей, выявлены особенности восприятия педагогами дошкольной организации личных достижений. На основе сравнительного анализа изучению были подвергнуты компоненты структуры потенциала и современный набор профессиональных умений педагога дошкольной сферы. Представлены основные элементы концепции развития потенциала педагога дошкольной сферы в системе научно-методического сопровождения.

Результаты исследования. Результаты исследования позволяют осуществить анализ особенностей восприятия педагогами дошкольной организации личных достижений, выявить взаимосвязь развития личных достижений и профессиональных умений, уточнить компоненты структуры потенциала и набор профессиональных умений педагога дошкольной сферы, представить основные элементы концепции развития потенциала педагога дошкольной сферы в системе научно-методического сопровождения, а также формируют общее понимание стратегии деятельности.

Закключение. Материалы исследования – опрос, анализ данных о восприятии педагогами личных достижений, компоненты структуры потенциала, набор профессио-

© Н. Ю. Майданкина, 2022

нальных умений педагога дошкольной сферы, основные элементы концепции развития потенциала педагога дошкольной сферы в системе научно-методического сопровождения в условиях изменений системы дополнительного профессионального образования и реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования могут быть использованы для организации деятельности в области совершенствования профессиональных умений педагогических кадров.

Ключевые слова: система дополнительного профессионального образования, система повышения квалификации, восприятие личных достижений, профессиональные умения, элементы концепции, педагог дошкольной сферы

Для цитирования: Майданкина Н. Ю. Развитие потенциала педагога дошкольной сферы в системе научно-методического сопровождения // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16. № 4 (57). С. 476–493. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-4-467-493>

Development of the Potential of a Preschool Teacher in the System of Scientific and Methodological Support

N. U. Maidankina

I. N. Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University,
Ulyanovsk

maidankina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5783-3837>

Original article

Abstract. *In the context of geopolitical and socio-economic challenges, the educational vector is shifting to the enhancement of effective approaches to the development of the pedagogical personnel resources in the system of additional professional education. This study involves an analysis of research on the educational approaches to teaching adults and developing the teacher's potential. The contemporary trend is also concerned with the study of approaches to designing a unified system of scientific and methodological support for the development of the teacher's potential. The study focuses on the development of the preschool teacher's potential in the system of scientific and methodological support. To this end, based on the diagnostic materials, the specific features of the preschool teachers' perception of their achievements, the relationship between the development of personal accomplishments and professional skills that influence the development of the potential are examined. The components of the potential and a set of the professional skills of the preschool teachers, which are needed to meet the Teacher Professional Standard and Federal State Educational Preschool Standard (TFSEPS) for the effective organization of the educational activity are specified. The core elements of the preschool teacher potential development concept in the system of scientific and methodological support are presented.*

Materials and methods. *Materials of a survey of educators were developed as diagnostic tools for the study, which allowed identifying the features of perception of personal achievements by the teachers of a preschool organization. The comparative analysis was used to investigate the components of the potential and an up-to-date set of professional skills of the preschool teacher. The main elements of the concept of the preschool teacher potential in the system of scientific and methodological support were presented.*

Results of the study. *Results of the study help to analyze the features of the perception of personal achievements by the preschool teachers, identify the relationship between the development of personal achievements and professional skills, clarify the components of the potential and the set of professional skills of a preschool teacher, demonstrate the core elements*

of the concept of developing the preschool teacher resources in the system of scientific and methodological support, and contribute to a general understanding of the activity strategy.

Conclusion. The research materials, i.e., the survey, analysis of data on the teachers' perception of their personal achievements, the components of the structure of the potential, the set of professional skills of the preschool teacher, the core elements of the concept of the preschool teacher potential development in the system of scientific and methodological support in the changing context of the additional professional educational system and implementation of Federal State Educational Preschool Standard, could be used to set up the activity for improving the professional skills of teaching staff.

Keywords: additional professional educational system, system of advanced training, perception of the personal achievements, professional skills, concept elements, the preschool teacher

For citation: Maidankina N. Yu. Development of the Potential of a Preschool Teacher in the System of Scientific and Methodological Support. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2022; 16(4): 476-493. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-4-476-493>

Введение

В условиях геополитических и социально-экономических вызовов Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», национальный проект «Образование» и др. фокусируют образовательный вектор на создание научно-педагогических, организационно-методических условий для разработки эффективных подходов в развитии кадрового потенциала системы дополнительного профессионального образования [1; 2; 3].

Внедрение «Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров» (2020 г.) также определяет потребность в изучении подходов к развитию потенциала педагога и совершенствованию профессиональных умений в осуществлении педагогической деятельности [4].

Обзор литературы

В системе дополнительного профессионального образования известны труды в области теоретического обоснования непрерывного образования личности (Б. С. Гершунский, А. П. Владиславлев, М. И. Махмутов, В. Г. Онушкин др.); подходов в обучении взрослых (А. В. Даринский, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская и др.); деятельностного подхода к проектированию образовательного пространства (С. Г. Вершловский, Э. Ф. Зеер, В. А. Ясвин и др.); технологий мотивации к профессиональной деятельности (И. Я. Зимняя, Ю. Н. Кулюткин, Л. М. Митина, Б. Д. Эльконин и др.), личностно-ориентированного обучения (Е. В. Бондаревская, И. С. Якиманская и др.), а также в сфере разработки моделей и технологий обучения педагогов в условиях цифровизации образования (М. Е. Вайндорф-Сысоева, З. Ю. Кутузова, А. В. Кутузов, И. В. Григорьева) и др. [5; 6; 7; 8; 9].

Проблеме развития потенциала педагога в системе дополнительного образования как фактору в повышении качества жизни и совокупности духовных и материальных возможностей, способствующих достижению целей, личностных качеств и разносторонних проявлений, социальных установок и набора профессиональных умений посвящены труды О. И. Байдаровой (правовой потенциал как социальное качество на интраиндивидуальном, интериндивидуальном и метаиндивидуальном уровнях), Р. Б. Дондовой

(условия развития творческого потенциала учителя и проявление активных жизненных установок), А. А. Костылевой (профессиональный потенциал как субъективно-личностная и объективная значимость), Л. Л. Лашковой, И. В. Резанович (коммуникативный потенциал в развитии будущих педагогов), В. В. Соколова (структура и элементы личностного потенциала: профессиональный, образовательный, творческий, духовный, потенциал работоспособности) и др. [10; 11; 12; 13; 14].

Д. А. Леонтьев в своей концепции рассматривает потенциал как систему индивидуальных психологических особенностей, интегральную фундаментальную характеристику, отражающую уровень зрелости личности; раскрывает смысловые компоненты потенциала педагога. По мнению Д. А. Леонтьева, становление потенциала взаимосвязано с процессом индивидуального роста и развитием способности к выбору способов деятельности. Способность на основе устойчивых внутренних ориентиров и смысловых ориентаций действовать для достижения поставленных целей и сохранять стабильность деятельности в решении трудных ситуаций. Д. А. Леонтьев полагает, что это важнейший компонент потенциала педагога [15].

Анализ современных исследований позволяет выделить общие компоненты потенциала и составить диагностическую линейку для выявления уровня сформированности компонентов потенциала педагога (см. табл. 1).

Таблица 1

Диагностическая линейка компонентов потенциала педагога

Table 1

Diagnostic line of components of the teacher's potential

Компоненты потенциала педагога	Показатели компонентов потенциала педагога	Методики, направленные на выявление уровня сформированности компонентов потенциала педагога
Профессионально-деловой компонент	Владение конструктивными умениями	Методика А. А. Костылевой, Н. В. Кузьминой, В. В. Соколова
	Наличие психолого-педагогических знаний	Анкетирование Д. А. Леонтьева
	Наличие собственной методической базы, владение профессиональными умениями	Анализ педагогической деятельности
Социально-педагогический компонент	Коммуникативные умения	Методика ГОКК (групповая оценка коммуникативной компетентности) М. И. Лукьяновой, Л. Л. Лашковой
	Организаторские умения	Методика определения уровня рефлексивности А. К. Марковой

Личностный компонент	Ценностные ориентации	Экспресс-диагностика социальных ценностей личности, самооценка эмпатических способностей Ю. М. Орловой, Ю. Н. Емельяновой; методика изучения уровня эмпатийных тенденций И. М. Юсупова; диагностика личностных качеств учителя В. И. Зверевой
Общекультурный компонент	Наличие знаний в области истории и обществознания, социокультурного многообразия	Анкетирование Л. М. Захаровой; методика «Оцените свой творческий потенциал» И. Н. Семёнова

В целом, потенциал педагога дошкольной сферы мы понимаем как способность, возможность и потребность в совершенствовании профессионально-деловых умений и амплификации личностных качеств, обеспечивающих эффективную дошкольную практику и достижения в решении различных жизненных ситуаций.

Однако практически отсутствуют исследования, рассматривающие теоретическую содержательность и подходы к проблеме развития потенциала педагога в системе научно-методического сопровождения, которые, по существу, при определённых условиях могут составить социокультурный потенциал развития общества и самого педагога.

Материалы и методы

Анализ социальной ситуации и наши наблюдения показывают, что на социально-педагогическом уровне актуальность исследования формируется из потребности общества и дошкольной практики в научно обоснованных подходах к проблеме развития потенциала педагога дошкольной сферы в системе научно-методического сопровождения как стратегии в достижении современного качества дошкольного уровня образования.

На научно-теоретическом уровне актуальность исследования обусловлена недостаточной теоретической изученностью научных подходов к решению проблемы развития потенциала педагога дошкольной сферы в системе научно-методического сопровождения как фактора непрерывного развития личности.

На научно-методическом уровне актуальность исследования связана с условиями реализации требований федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) [16], когда наблюдается недостаточная разработанность практико-ориентированного инструментария для решения задачи развития потенциала педагога дошкольной сферы в системе научно-методического сопровождения. Кроме того, в период реализации Профессионального стандарта педагога выявлена потребность в дополнительном обучении специалиста дошкольной сферы с целью овладения им набором новых, в том числе информационно-коммуникационных, умений, освоение которых возможно благодаря внедрению практического инструментария, ориентированного на помощь в выявлении и преодолении профессиональных дефицитов на основе функционирования системы научно-методического сопровождения [17].

В связи с вышесказанным цель нашего исследования: разработать основные элементы концепции развития потенциала педагога дошкольной сферы в системе научно-методического сопровождения в условиях стандартизации дошкольного образования.

Задачи исследования ранжированы в следующих направлениях:

– на основе анализа нормативной базы современного российского образования, психолого-педагогической и методической литературы, в том числе в области дошкольной педагогики и дошкольного образования, представить теоретико-методологическое обоснование проблемы развития потенциала педагога дошкольной сферы в системе научно-методического сопровождения;

– выявить предпосылки, раскрыть сущность и особенности развития потенциала педагога дошкольной сферы;

– определить роль и значение в развитии потенциала педагога дошкольной сферы системы научно-методического сопровождения.

Новизна исследования состоит в теоретико-методологическом обосновании и разработке основных элементов концепции развития потенциала педагога дошкольной сферы в системе научно-методического сопровождения в условиях стандартизации дошкольного образования.

Наше исследование включает в себя несколько последовательных этапов:

1 этап – изучение нормативной базы современного российского образования, психолого-педагогической и методической литературы, в том числе в области дошкольной педагогики и дошкольного образования по теме развития потенциала педагога;

2 этап – уточнение компонентов структуры потенциала и набора профессиональных умений воспитателя, проведение диагностического обследования по выявлению особенностей восприятия педагогами дошкольной организации личных достижений, взаимосвязи развития личных достижений и профессиональных умений, влияния на непрерывное развитие потенциала педагога.

3 этап – разработка основных элементов концепции развития потенциала педагога дошкольной сферы в системе научно-методического сопровождения;

4 этап – внедрение разработанных материалов в практику;

5 этап – корректировка и анализ результатов исследования.

Результаты исследования

На первом этапе исследования особо мы сосредоточились на изучении подходов к проблеме проектирования системы научно-методического сопровождения. Анализ нормативной базы современного российского образования, психолого-педагогической и методической литературы показывает, что трансформация образовательной инфраструктуры дополнительного профессионального образования, цифровизация, стандартизация образования и обусловленные этими процессами изменения подходов к моделям обучения педагогов выступают тенденциями в проектировании системы научно-методического сопровождения, отвечающей современным векторам развития отечественного образования.

Предпосылкой в создании системы научно-методического сопровождения педагогических работников служит потребность в выявлении и преодолении проблем в моделях обучения педагога для разработки эффективных подходов в развитии потенциала и совершенствовании профессиональных умений.

В целом, научно-методическое сопровождение представляет систему взаимосвязанных, интегрированных и относительно самостоятельных субъектов научно-методической деятельности, циклично сфокусированных педагогических событий и ситуаций, форм и методов, установок и условий, способствующих непрерывному профессионально-личностному развитию педагога.

Важно понимать, что научно-методическое сопровождение педагога дошкольной сферы как комплекс деятельности направлен на совершенствование профессиональных умений в области воспитания, развития и обучения детей дошкольного возраста в формате курсов повышения квалификации, вне формальных сроков обучения и в

условиях самообразования [18; 20].

На втором этапе исследования с целью выявить предпосылки, раскрыть сущность и особенности развития потенциала педагога дошкольной сферы нами был проведён комплекс мероприятий на базе Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова. Деятельность осуществлялась в течение учебного года (2021–2022 гг.), 84 слушателя прошли обучение по программе повышения квалификации.

В экспериментальную выборку были включены основные категории педагогических кадров дошкольной сферы – воспитатели групп раннего возраста и дошкольных групп, педагоги, осуществляющие дополнительное образование в ДОО, музыкальные руководители и инструкторы по физической культуре (см. табл. 2)

Таблица 2

Сравнительный анализ показателей экспериментальной выборки

Table 2

Comparative analysis of the indicators of the experimental sample

Категории педагогов	Показатели экспериментальной выборки		
	Пол, ж/м	Возраст, количество лет	Образование, высшее по профилю (ВО), среднее профессиональное образование (СПО)
Педагоги групп раннего возраста	ж	42–66	СПО
Педагоги дошкольных групп	ж	25–60	ВО, СПО
Специалисты, осуществляющие организацию дополнительного образования	ж	38–55	ВО, СПО
Специалисты (музыкальные руководители, инструкторы по физической культуре)	ж	40–58	СПО

В целом, сравнительный анализ категорий педагогических кадров экспериментальной выборки отражает общие тенденции в системе дошкольного образования (половая принадлежность, широкий возрастной диапазон, уровни СПО и ВО).

Как правило, диагностические исследования проводятся на предмет выявления профессиональной специфики деятельности педагога. Однако, основываясь на положении о том, что становление личности и развитие потенциала не может рассматриваться вне социума, а возникновение новых возможностей открывает и новые условия для развития потенциала личности, нами была поставлена задача организовать опрос обучающихся по программе повышения квалификации (КПК) воспитателей дошкольных образовательных организаций (ДОО), касающийся выявления особенностей восприятия педагогами личных достижений, взаимосвязи развития личных достижений и профессиональных умений, влияния на непрерывное развитие потенциала педагога.

Проведённый опрос касался восприятия педагогами личных достижений. Особо следует отметить, что выявленные личные достижения указывались респондентами самостоятельно и воспринимались ими как целенаправленная и осознанная деятельность в оптимизации личных резервов и ресурсов. Полагаем, что анализ особенностей

восприятия педагогами личных достижений позволяет выявить круг проблем, оказывающих влияние на развитие потенциала, и определить подходы в организации системы научно-методического сопровождения воспитателя. Ответы респондентов соотнесли с показателями «важно в значительной степени», «важно в некоторой степени», «важно в минимальной степени» (табл. 3).

Таблица 3

Особенности восприятия педагогами дошкольной организации личных достижений, оказывающие влияние в развитии потенциала (%)

Table 3

Specific features of the perception of personal achievements by teachers of preschool organization, which affect the development of potential (%)

Личные достижения	Важно в значительной степени	Важно в некоторой степени	Важно в минимальной степени
1. Успехи детей	67	33	0
2. Покупка жилья, квартиры для семьи	85	8	7
3. Строительство дома	3	10	87
4. Покупка автомобиля, новый автомобиль	35	38	27
5. Приобретение дачного участка	15	21	64
6. Путешествия	45	42	13
7. Получение дополнительного образования, дополнительное обучение	13	34	53

В ответе на первый вопрос 67 % и 33 % соответственно опрошенных отметили, что успехи детей (собственных и воспитанников ДОО) относят к личным достижениям «важно в значительной степени» и «важно в некоторой степени». Овладение воспитанниками навыками самообслуживания (одевание, раздевание, приём пищи и т. п.), правильное, без дефектов, звукопроизношение, развитие компонентов связной речи, формирование игровой деятельности опрошенные воспринимают как важное личное достижение. Положительные результаты диагностики обучения и развития детей в освоении образовательной программы и программ дополнительного образования, участие в детских конкурсах и проектах педагоги также воспринимают в качестве важных личных достижений, что свидетельствует о взаимосвязи развития личных и профессиональных составляющих в деятельности воспитателя.

К восприятию личных достижений респонденты относят и успехи собственных детей, связанные с выбором профессии, обучением, карьерой, установлением доверительных отношений в семье и др. Речь идёт не только о финансовой поддержке детей, что, судя по ответам респондентов, достаточно частое явление, но и о поддержке семейных, культурных, национальных традиций и ценностей. В индивидуальных беседах респонденты отмечали, что успехи собственных детей во многом влияют на действия и приоритеты в семейной жизни и профессии.

В качестве личных достижений один из респондентов указывает на опыт разведения

пород декоративных кур («лекбары», «кохинкины», «бентамки» и др.), и его применение в дошкольной практике для воспитания у дошкольников бережного и заботливого отношения к природе. Другой респондент в качестве личных достижений рассматривает занятия шитьём (украшения для дома) в «лоскутной» технике и использование в организации театрально-игровой деятельности в группе, что также свидетельствует о взаимопроникновении личных и профессиональных составляющих в развитии потенциала. В опросе мы не выявили ответы, отражающие традиционные занятия педагогов ДОО, такие как цветоводство, овощеводство, вязание. По-видимому, занятия сохранились, но их респонденты не рассматривают как важные личные достижения за текущий период.

В целом, анализ ответов о восприятии респондентами личных достижений демонстрирует возросший экономический аспект, что отвечает реалиям современной жизни. Это косвенно подтверждают ответы на второй, третий, четвёртый и пятый вопросы. Так, 85 % опрошенных подтвердили, что покупка жилья, квартиры связана с финансовым участием в улучшении жилищных условий детей и семьи в целом. Респонденты считают программы ипотечного кредитования населения фактором в улучшении условий жизнедеятельности.

Для респондентов, проживающих в городской среде, ответ о строительстве дома оказался в меньшей степени важным (87 %). Однако 13 % педагогов, проживающих в сельской местности, отметили, что в качестве восприятия личных достижений строительство дома рассматривают как «важно в значительной степени» и «важно в некоторой степени» больше (3 % и 10 % соответственно).

В ответе на шестой вопрос о восприятии путешествий в качестве личных достижений были получены ответы соответственно 45 %, 42 %, 13 % «важно в значительной степени», «важно в некоторой степени» и «важно в минимальной степени». Таким образом, 87 % опрошенных воспринимают путешествия как показатель удовлетворения социальных и культурных потребностей и важное личное достижение. К сожалению, в ответах нам не удалось отследить «связь» путешествий и возможность расширения рамок профессиональной деятельности и совершенствования профессиональных умений, их влияние на развитие потенциала.

В ответе на вопрос о получении дополнительного (второго) образования и дополнительного обучения получили 13 % «важно в значительной степени», 34 % «важно в некоторой степени». Однако 65 % респондентов ответили «важно в минимальной степени». Полагаем, что, поскольку опрошенные имеют базовое образование по дошкольному профилю и достаточную по времени практику работы с детьми дошкольного возраста, в этих ответах респонденты выражают некоторую педагогическую усталость, проявляют недостаточное осознание важности приобретения набора новых профессиональных умений. Кроме того, считаем, что эти ответы свидетельствуют о необходимости изменений подходов в обучении воспитателей для непрерывного пополнения рабочего кейса современными профессиональными умениями.

В то же время в ответах мы наблюдали, что чем выше статус воспитателя, например, победитель профессионального конкурса, деятельность в инновационном режиме, «педагог-наставник», «педагог-методист» и др., тем серьезнее озабоченность в восприятии личных достижений и способах обучения для совершенствования профессиональных умений и развития потенциала. Данная категория респондентов выражает мнение о необходимости непрерывного наращивания профессиональных умений и проявляет готовность в условиях дополнительного обучения применять новые практики, в том числе в области ментальной арифметики, формирования предпосылок функциональной грамотности, финансовой культуры и др.

Таким образом, анализ ответов о восприятии педагогами личных достижений, оказывающих влияние на совершенствование профессиональных умений и развитие по-

тенциала воспитателя ДОО свидетельствует, что респонденты испытывают сложности с анализом особенностей восприятия личных достижений, их взаимосвязи с развитием профессиональных умений, в связи с чем возникает потребность в уточнении компонентов структуры потенциала и собственно набора профессиональных умений воспитателя.

На втором этапе для решения задач нашего исследования нам потребовалось дополнительно изучить труды учёных: Л. М. Захаровой, Н. В. Кузьминой, М. И. Лукьяновой, А. К. Марковой, И. Н. Семёнова, Н. Н. Плужниковой, А. Ю. Чередниковой и др. [19] и уточнить профессиональные умения, актуализация которых позволит определить стратегию деятельности в развитии потенциала воспитателя дошкольной сферы в системе научно-методического сопровождения.

Доступность и высокая конкурентоспособность специалистов IT-сферы побуждает к изучению подходов в формировании профессиональных умений. Мы предположили, что подходы, которые используют в IT-сфере при формировании набора профессиональных умений специалистов, могут быть использованы и в педагогической практике, в том числе дошкольной. Первый набор *hard skills* (ручные навыки) содержит базу профессиональных умений для решения основных «технических» задач. Полагаем, что в системе дошкольного образования базу *hard skills* уместно классифицировать в две группы: умения осуществлять уход и присмотр за детьми (умывание, приём пищи, одевание, раздевание, организация прогулки и др.) и умения осуществлять образовательную деятельность в группе, например, с учётом возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников развивать общение, игровой и познавательно-исследовательский виды деятельности, конструирование и т. п. Считаем, что в системе дошкольного образования оба набора *hard skills* являются равнозначными.

Второй набор *soft skills* – гибкие надпрофессиональные умения – непосредственно не связаны с должностными обязанностями и инструкциями. Однако, по мнению исследователей и практиков, именно овладение набором *soft skills* во многом является определяющим в развитии и оценке профессиональной деятельности специалиста. Современная дошкольная практика ставит воспитателя в ситуацию социального партнёрства с субъектами образовательных отношений: педагогами, воспитанниками и их родителями, общественностью, – и востребует набор – *soft skills* – умений оперативно вступать в контакт, вместе определять и достигать запланированные цели, умело решать «неожиданно» возникающие и требующие профессионального решения задачи, поддерживать комфортные эмоциональные отношения и выстраивать конструктивный диалог с окружающими и др. Специалисты IT-сферы в набор *soft skills* включают и *self skills* (менеджмент-умения) – формировать цели личной эффективности в профессиональной деятельности, проектировать индивидуальный маршрут профессионального развития, достигать высокого уровня профессионального мастерства. Например, в системе дошкольного образования мы наблюдаем тенденцию, которую возможно отнести к освоению *self skills*, например, в дополнительном обучении помощников воспитателей с целью перевода их в должность «воспитатель», обучение в магистратуре воспитателей ДОО для повышения уровня образования и перевода в старшие воспитатели и т.п.

Вышесказанное позволило нам на этом этапе исследования спроектировать профессионально-деловой, социально-педагогический, личностный, общекультурный, региональные компоненты потенциала и набор профессиональных умений в компонентах потенциала (см табл. 4).

Таблица 4

Компоненты структуры потенциала и набор умений педагога дошкольной сферы

Table 4

Components of the structure of potential and a set of skills of a preschool teacher

Компоненты структуры потенциала	Набор умений педагога в компонентах структуры потенциала
Профессионально-деловой компонент (<i>professional component</i>) характеризует степень профессионализма педагога	В работе с нормативной, психолого-педагогической и методической литературой находить решение задач для улучшения профессиональной деятельности
	В соответствии с целевыми ориентирами современного этапа дошкольного образования планировать необходимые профессиональные действия, в том числе информационно-технические, применять апробированные образовательные технологии
	С учётом социальной ситуации разрабатывать образовательные, в том числе индивидуальные, программы и маршруты, программы воспитания
	Оценивая развивающий потенциал социума и социальных партнёров, проектировать и расширять образовательное социокультурное пространство дошкольной организации
Социально-педагогический компонент (<i>soft component</i>) определяет возможность конструктивного диалога с субъектами образовательных отношений	Организовывать эффективное профессиональное общение, проявлять педагогический такт
	Развивать продуктивные связи, ориентированные на достижение целей и задач образовательной программы ДОО
	Конструировать перспективы в отношениях с субъектами образовательных отношений
Личностный компонент (<i>personality component</i>) рассматривают в аспекте ценностных духовно-нравственных установок и ориентиров общества	Быть конкурентоспособным, ответственным в профессиональной деятельности
	Объективно оценивать результаты своего педагогического труда, способность к самокритике
	Проявлять культуру собственного инвестирования
	Реализовать технологии личностного роста
Общекультурный компонент (<i>cultural component</i>) отражает общекультурный уровень	Воспринимать и оценивать окружающее с точки зрения отечественного культурного опыта, духовных, семейных, национальных ценностей
	Осознавать и удовлетворять потребность в постоянном развитии в области культуры и видах творчества

<i>Региональный компонент (regional component)</i> предполагает реализацию профессиональной деятельности с учётом региональных социокультурных особенностей и традиций	Отражать в практике региональные социокультурные и национальные ценности и традиции
--	---

Не имея цель представить в данной статье результаты диагностики в формировании компонентов потенциала и набора профессиональных умений воспитателей, на третьем этапе исследования мы приступили к решению главной задачи исследования – проектированию основных элементов концепции развития потенциала педагога дошкольной сферы в системе научно-методического сопровождения. Особенностью концепции является уточнение понятия и компонентов структуры потенциала педагога, целей и подходов в его развитии, а также выявление предпосылок и тенденций, формирование целей, задач и подходов в создании системы НМС, ориентированной на развитие потенциала педагога дошкольной сферы.

Основные элементы концепции развития потенциала педагога дошкольной сферы в системе научно-методического сопровождения представлены в таблице (см. табл. 5).

Таблица 5

Основные элементы концепции развития потенциала педагога дошкольной сферы в системе научно-методического сопровождения

Table 5

The main elements of the concept of development of the potential of a preschool teacher in the system of scientific and methodological support

Элементы концепции развития потенциала педагога дошкольной сферы в системе научно-методического сопровождения (НМС)	Содержание
Понятие «потенциал», его компоненты	Потенциал как ресурс и резерв в развитии личности педагога. Трансформация, цифровизация и стандартизация
	системы образования открывают широкие возможности для решения задачи в развитии потенциала педагога, наполнении компонентов структуры потенциала (профессионально-деловой, социально-педагогический, личностный, общекультурный, региональный компоненты) и набора необходимых умений современного воспитателя ДОО
Предпосылки в создании системы научно-методического сопровождения (НМС)	Потребность в выявлении и преодолении проблем в дополнительном профессиональном образовании и моделях обучения педагога для разработки подходов в совершенствовании профессиональных умений специалиста
Тенденции в создании системы научно-методического сопровождения педагога	Трансформация образовательной инфраструктуры дополнительного профессионального образования, цифровизация, стандартизация дошкольного уровня образования

Предпосылки создания концепции развития потенциала педагога дошкольной сферы в системе научно-методического сопровождения	Геополитические, идеологические, социальные, демографические, информационные, технологические вызовы. Открытие новых возможностей и новых условий для профессиональной деятельности. Реализация социального заказа и запрос родителей на качественное образование для обеспечения достойного будущего детей. Ориентация общественности на доверительное отношение к опыту практиков и движение в создании профессиональных объединений на основе добровольности участия
Цель создания концепции развития потенциала педагога дошкольной сферы в системе научно-методического сопровождения	Разработка структуры и механизма НМС педагога дошкольной сферы на основе вариативности моделей обучения педагога, интегрирующих КПК, методическую деятельность на базе муниципальных образований и дошкольных организаций, самообразование педагога ДОО
Задачи создания концепции развития потенциала педагога дошкольной сферы в системе научно-методического сопровождения	Решение организационно-педагогических, кадровых, методических задач в НМС педагога дошкольной сферы
Особенности подхода в развитии потенциала педагога дошкольной сферы в системе научно-методического сопровождения	В настоящее время движение в развитии профессиональных объединений в различных сферах экономики, промышленности, бизнеса усиливается, поскольку они отвечают целям и задачам экономического продвижения общества, начинают занимать серьёзные позиции и в системе профессионального роста специалиста, поскольку обладают серьёзным набором эффективных практик. Подходом в решении задачи в развитии потенциала педагога дошкольной сферы в системе научно-методического сопровождения является формирование и развитие профессиональных объединений педагогов дошкольной сферы (ассоциаций, творческих лабораторий, педагогических площадок)
Научные подходы в развитии потенциала педагога ДОО в системе научно-методического сопровождения	Системный, культурологический, деятельностный, региональный, индивидуальный подходы
Индивидуальный подход в развитии потенциала педагога ДОО в системе научно-методического сопровождения предполагает	Конструирование персонифицированной матрицы личностно-профессионального роста педагога для развития возможностей в определении профессионального маршрута

	Развитие технологий взаимодействия с субъектами образовательных отношений для совершенствования набора профессиональных умений, в том числе «равный – равному», «лучший – равному»
	Формирование у педагога культуры инвестирования и стимулирование развития конкурентоспособности субъекта в профессиональной деятельности
	Усиление ответственности педагога в самообразовании, саморазвитии, самореализации в профессиональной деятельности
Партнёры	База научных и промышленных учреждений, учреждения высшего и дополнительного профессионального образования, профессиональные объединения педагогов как ресурс в развитии потенциала в системе НМС
Гибридные модели обучения в развитии потенциала педагога дошкольной сферы в системе НМС	Интеграция традиционной (вертикальной) и новой (горизонтальной) моделей обучения в развитии потенциала педагога в системе НМС на основе формирования института профессиональных объединений. Формирование точек роста в НМС педагога

Заключение

Таким образом, в условиях изменений системы дополнительного профессионального образования и стандартизации дошкольного образования материалы исследования представляют основные элементы концепции развития потенциала педагога дошкольной сферы в системе научно-методического сопровождения для достижения качества образовательной деятельности. Перспектива исследования состоит в переходе к следующим этапам для внедрения разработанных материалов в практику, корректировки и анализа результатов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Список источников

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lblygw04fw826121915 (дата обращения: 23.11.2022).
2. Паспорт национального проекта «Образование» [Электронный ресурс] : утв. на заседании Президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. № 16) № 10. URL: <https://base.garant.ru/72192486/?ysclid=lbly8ncxv0984441158> (дата обращения: 06.01.2021).
3. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года [Электронный ресурс]: Указ Президента Российской Федерации 07.05.2018 № 204. URL: <http://docs.cntd.ru/document/557309575/> (дата обращения: 24.07.2021).
4. Об утверждении Концепции создания единой федеральной системы научно-мето-

дического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров: распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 16.12.2020 № Р-174 // Консультант-Плюс: официальный сайт компьютерной справочной правовой системы РФ. URL: <https://report.apkpro.ru/uploads/share/%> (дата обращения: 19.04.2022)

5. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. М. : Педагогическое общество России. 2002. 512 с.

6. Вершловский С. Г. От повышения квалификации к постдипломному педагогическому образованию // Андрагогика постдипломного педагогического образования: научно-методическое пособие / под ред. С. Г. Вершловского, Г. С. Сухобской. СПб. : СПбАППО, 2007. С. 6–33.

7. Вайндорф-Сысоева М. Е. Многоуровневая подготовка педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях цифрового обучения: дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.08. М., 2019. 461 с.

8. Григорьева И. В. Развитие и внедрение технологии смешанного обучения (Blended Learning) и онлайн-обучения, как важной составляющей цифровизации образования // Вестник Университета Российской академии образования. 2021. № 3. С. 34–45.

9. Кутузова З. Ю., Кутузов А. В. Непрерывное профессиональное цифровое обучение как приоритетное направление в саморазвитии и самосовершенствовании для преподавателя // Образование и проблемы развития общества. 2020. № 4 (13). С. 44–49.

10. Байдарова О. И. Правовой потенциал социально-педагогической деятельности // Теория и практика социально-педагогической деятельности в современном социуме: Мат-лы первой междунар. науч.-практ. конф. / под общей ред. В. С. Торохтия. М. : Граница, 2011. С. 478–488.

11. Дондокова Р. Б. Развитие творческого потенциала учителя в условиях гуманизации образования // Вестник Бурятского государственного университета. 2011. № 1. С. 35–38.

12. Костылева А. А. Направленность на диалогическое педагогическое общение и ее личностные детерминанты // Материалы всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 24–27 мая 2010 г. Екатеринбург, 2010. С. 118–122.

13. Лашкова Л. Л., Резанович И. В. Развитие коммуникативного потенциала у будущего педагога в вузе: монография. М. : ВЛАДОС, 2011. 339 с.

14. Соколов В. В. Философия духа и материи Рене Декарта : монография. М. : Литброк, 2011. С. 78–81.

15. Аверина А. Ж., Александрова Л. А., Васильев, И. А. Гордеева Т. О. и др. Личностный потенциал: структура и диагностика : коллективная монография / под ред. Д. А. Леонтьева. М. : Смысл, 2011. 680 с.

16. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс] : Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения: 24.07.2021).

17. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [электронный ресурс] : утв. Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н (в последней редакции). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 12.11.2022)

18. Майданкина Н. Ю., Захарова Л. М. Научно-методическое сопровождение специалиста в сфере дошкольного образования с учетом региональной специфики // Нижегородское образование. 2022. № 2. С. 91–99.

19. Плужникова Н. Н., Чередникова А. Ю. Системное моделирование навыков soft

skills как условие сотрудничества молодежи разных стран // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16. № 2 (55). С. 193–202.

References

1. Russian Federation. The Federal Law of the Russian Federation № 273-FZ of 29.12.2012. Federalny zakon «Ob obrazovanii v Rossiiskoy Federatsii». [Federal Law “On Education in the Russian Federation”]. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lblygw04fw826121915 (accessed 23.11.2022). (In Russian).

2. Russian Federation. Passport of the national project Education. Pasport natsionalnogo proekta «Obrazovanie» [Elektronny resurs] utv. na zasedanii Prezidiuma Soveta pri Prezidente Rossiyskoy Federatsii po strategicheskemu razvitiyu i natsionalnym proektam 3 sentyabrya 2018 g., № 10. [Passport of the national project “Education,” approved at a meeting of the Presidium of the Presidential Council for Strategic Development and National Projects on September 3, 2018 No. 10]. Available at: <https://base.garant.ru/72192486/?ysclid=lbly-8ncxv0984441158> (accessed 06.01.2021). (In Russian).

3. Russian Federation. On the national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period until 2024. O natsionalnykh tselyakh i strategicheskikh zadachakh razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2024 goda [Online]. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii 07.05.2018 № 204. [Decree of the President of the Russian Federation No. 204 of 07.05.2018]. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/557309575/> (accessed 24.07.2021). (In Russian)

4. Russian Federation. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation № P-174 of 16.12.2020, Ob utverzhdenii Konceptsii sozdaniya edinoy federalnoy sistemi nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya pedagogicheskikh rabotnikov i upravlencheskikh kadrov, rasporyazhenie Minprosveshcheniya Rossii ot 06.08.2020 № R-174. [On the approval of the Concept for the creation of a unified federal system of scientific and methodological support for teachers and managerial personnel]. Sait komp'yuternoy spravochnoy pravovoy sistemy RF Konsultant Plyus [Site of computer legal reference system of RF Consultant Plus] Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_401683/d475d8e9529575f14d90efa1693c832978ec77ca/ (accessed 19.04.2022). (In Russian).

5. Gershunskiy B. S. Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka. [Philosophy of education for the 21st century] Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii. [Pedagogical Society of Russia]. M.: 2002, 512 p. (In Russian).

6. Vershlovskiy S. G. Ot povysheniya kvalifikatsii k postdiplomnomu pedagogicheskomu obrazovaniyu [From advanced training to postgraduate pedagogical education] Andragogika postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya_ nauchno_metodicheskoe posobie pod red. S. G. Vershlovskogo G. S. Suhobskoy [Andragogy of postgraduate pedagogical education: scientific and methodological manual, ed. by S. G. Vershlovsky, G. S. Sukhobskaya]. St. Petersburg, APPE Publ., 2007. pp. 6–33. (In Russian)

7. Vaindorf-Sysoeva M. E. Mnogourovnevaya podgotovka pedagogicheskikh kadrov k professionalnoy deyatel'nosti v usloviyakh tsifrovogo obucheniya. dis. ... d-ra. ped. nauk [Multi-level training of teachers for professional activities in the context of digital training. Dr.ped.sci. diss.] M.2019, 461 p. (In Russian).

8. Grigorieva I. V. Razvitie i vnedrenie tehnologii smeshannogo obucheniya. Blended Learning, i onlain_obucheniya_ kak vajnoi sostavlyayuschei cifrovizatsii obrazovaniya [The development and implementation of Blended Learning technology and online learning as an important component of digitalization of education]. Vestnik Universiteta Rossiiskoy akademii obrazovaniya. [Bulletin of the University of the Russian Academy of Education].

2021. no.3. pp. 34-45. (In Russian).

9. Kutuzova Z. Yu., Kutuzov A. V. Nepreryvnoe professionalnoye tsifrovoye obucheniye kak prioritetnoye napravleniye v samorazvitiye i samosovershenstvovaniye dlya prepodavatelaya [Continuing professional digital training as a priority in self-development and self-improvement for the teacher] *Obrazovaniye i problemy razvitiya obshchestva*. [Education and Problems of Society Development]. 2020. No. 4 (13). pp. 44–49. (In Russian).

10. Baidarova O.I. Pravovoy potentsial sotsialno-pedagogicheskoy deyatel'nosti. Teoriya i praktika sotsialno-pedagogicheskoy deyatel'nosti v sovremennom sotsiume. Materialy pervoy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Pod obschey red. V.S.Torokhtiya. [Legal potential of social and pedagogical activity. Theory and practice of social and pedagogical activity in modern society. Proceedings of the first international scientific and practical conference/ed. by V.S. Torokhtiy] M. Granitsa Publ., 2011. pp.478-488. (In Russian)

11. Dondokova R. B. Razvitiye tvorcheskogo potentsiala uchitelya v usloviyakh gumanizatsii obrazovaniya [Development of the teacher's creative potential in the context of humanization of education] *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Buryat State University], 2011. No. 1. pp. 35-38. (In Russian).

12. Kostyleva A.A. Napravlennost na dialogicheskoye pedagogicheskoye obshcheniye i yeye lichnostnyye determinanty. Materialy vsenos. nauch. prakt. konf. Ekaterinburg 24-27 maya 2010 g. [Focus on dialogic pedagogical communication and its personal determinants. Proceedings of All-Russian scientific and practical conference]. Yekaterinburg, 2010. pp. 118-122. (In Russian).

13. Lashkova L.L. Rezanovich I.V. Razvitiye kommunikativnogo potentsiala u budushchego pedagoga v vuze: monografiya. The development of communicative potential in the future teacher at university: monograph]. M. VLADOS Publ., 2011. 339 p. (In Russian).

14. Sokolov V. V. Filosofiya dukha i materii Rene Dekarta. [Philosophy of spirit and matter by René Descartes]. M. Librokom Publ., 2011. pp. 78-81. (In Russian).

15. Averina A. Zh., Alexandrova L. A., Vasiliev, I. A. Gordeeva T. O. and others Lichnostny potentsial struktura i diagnostika_ kollektivnaya monografiya /pod redaktsiye D.A.Leonteva. [Personal potential: structure and diagnostics: collective monograph/ed. by D.A. Leontiev]. Moscow. Smysl Publ., 680 p. (In Russian).

16. Russian Federation. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 1155 of October 17, 2013, Ob utverzhdenii federalnogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya_ Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 oktyabrya 2013 g. № 1155 [On the approval of the federal state educational standard for preschool education]. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (accessed 24.07.2021) (In Russian).

17. Russian Federation. Professional standard. Professionalny standart "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost v sfere doshkol'nogo, nachalnogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel, uchitel)," utverzhdeny Prikazom Ministerstva truda i sotsialnoy zashchity Rossiyskoy Federatsii ot 18.10.2013 № 544n (v posledney redaktsii) ["Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher) approved by Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation No. 544n of 18.10.2013 (in the latest edition)]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (accessed 12.11.2022) (In Russian).

18. Maidankina N.Yu., Zakharova L.M. Nauchno-metodicheskoye soprovozhdeniye spetsialista v sfere doshkol'nogo obrazovaniya s uchetyom regional'noy spetsifiki [Scientific and methodological support of a specialist in the field of preschool education, in the context of regional specifics]. *Nizhegorodskoye obrazovaniye* [Nizhny Novgorod Education], 2022. No.2. pp. 91-99. (In Russian).

19. Pluzhnikova N. N., Cherednikova A. Yu. Sistemnoe modelirovanie navykov soft skills kak uslovie sotrudnichestva molodezhi raznykh stran [System modeling of soft skills as a condition for cooperation between youth of different countries] Pedagogicheskiy IMIDZH. [Pedagogical IMAGE], 2022. Vol. 16. No. 2 (55). pp. 193-202. (In Russian).

Наталья Юрьевна Майданкина

кандидат педагогических наук,
доцент, профессор кафедры
дошкольного, начального образования
и методик преподавания
общеобразовательных дисциплин

Ульяновский государственный
педагогический университет
им. И. Н. Ульянова

432700, Россия, г. Ульяновск,
площадь 100-летия со дня рождения
В. И. Ленина, 4

тел.: +7 (8442) 323989

Natalya Yu. Maidankina

Candidate of Sciences (Pedagogy),
Associate Professor, Professor of the
Department of Pedagogical
Technologies of Preschool and Primary
Education

I. Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical
University

4 Square of the 100th anniversary of V.
I. Lenin, Ulyanovsk, Russia, 432700

tel.: +7 (8442) 323989

**Статья поступила в редакцию 18.08.2022, одобрена после рецензирования
27.10.2022, принята к публикации 02.11.2022.**

УДК 378.12

DOI: 10.32343/2409-5052-2022-16-4-494-501

Научная статья

Мотивации морального характера профессиональной деятельности педагогов вуза

А. А. Русаков¹, В. Р. Кузекевич²^{1,2}Иркутский государственный университет, г. Иркутск¹irkrusarov@yadex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6453-3928>²kuzekevich@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2992-5413>

Аннотация. Введение. В статье представлен анализ факторов, условий и особенностей, оказывающих влияние на повышение эффективности мотивации труда педагогов. Рассмотрены проблемы моральной мотивации профессиональной деятельности преподавателей высших учебных заведений.

Методы исследования. На основе анализа анкетной профессиограммы были выявлены основополагающие мотивы, определяющие эффективность стимулирования педагогов в профессиональной деятельности. В ходе проведенного исследования использовали следующие методы: анализ методической литературы, педагогическое наблюдение, эксперимент.

Результаты исследования. Определено, что стимулы морального характера (отношение к трудовой деятельности как лично значимой ценности, в аспекте удовлетворения от выполненной работы, внутреннем комфорте, морально-психологическом климате в педагогическом коллективе и др.) являются значимыми для 35,4 % преподавателей.

Заключение. Были определены виды морального стимулирования и ранжированы по мере их значимости для педагогов. Определено, что нематериальные стимулы труда профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений коррелируют в зависимости от возраста педагога и стажа работы.

Ключевые слова: мотивация, стимулы труда, педагог высших учебных заведений, критерии мотивации, профессиональный статус

Для цитирования: Русаков А. А., Кузекевич В. Р. Мотивации морального характера профессиональной деятельности педагогов вуза // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16. № 4 (57). С. 494–501. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-4-494-501>

Moral Motivation for Professional Activity of University Teachers

Alexander A. Rusakov¹, Vladimir R. Kuzekevich²^{1,2}Irkutsk State University, Irkutsk¹irkrusarov@yadex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6453-3928>²kuzekevich@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2992-5413>

Original article

© А. А. Русаков, В.Р. Кузекевич, 2022

Abstract. Introduction. *The paper presents an analysis of the factors, conditions, and specific features that affect the effectiveness of the motivation of teachers. The problems of moral motivation of professional activity of teachers of higher educational institutions are considered.*

Research methods. *The analysis of the questionnaire-based job profile diagram has revealed the fundamental motives that determine the effectiveness of stimulating teachers in professional activity. The study relies on the analysis of methodological literature, pedagogical observation, and experiment.*

Results of the research. *The findings indicate that the moral incentives (attitude towards work as a personally significant value in terms of satisfaction from the work performed, inner comfort, moral and psychological climate in the teaching team, and others) are significant for 35.4 % of teachers.*

Conclusion. *The study has determined the types of moral incentives and ranked them according to their importance for teachers. Various non-material incentives for the work of the teachers of higher educational institutions have been shown to depend on the age of the teacher and work experience.*

Keywords: *work incentives, motivation, needs, value orientations, teacher, professional status*

For citation: *Rusakov A. A., Kuzekevich V. R. Moral Motivation for Professional Activity of University Teachers. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2022; 16(4): 494-501. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-4-494-501>*

Введение

Одной из актуальных проблем в процессе организации педагогической деятельности высшего образования является стимулирование конкретного педагога к выполнению своих трудовых обязанностей.

Смена образовательной парадигмы высшего образования определила необходимость качественной переоценки как педагогической деятельности, так и личностных качеств педагога в контексте целого ряда компетенций: широта предметной грамотности, творческого педагогического самовыражения, психологической подготовленности, умения использовать альтернативные формы обучения и др. [1; 2].

Пожалуй, самой главной задачей, стоящей перед руководителем структурных подразделений (деканом или заведующим кафедрой), является стимулирование педагогов к активному, творческому выполнению своих профессиональных обязанностей.

Обзор литературы

Ряд авторов, в число которых входят С. С. Битюкова, Е. А. Добролюбов, С. В. Кирдянкина, в своих работах доказывают, что принуждение педагогических работников не может являться инструментом побуждения педагогов к продуктивной, творчески направленной профессиональной деятельности [3; 4; 5].

В работах Л. А. Черкасовой [1] мы находим, что мотивация профессионального развития педагога имеет иерархическую структуру, при этом является специфическим интегральным психологическим образованием. Мотивация профессионального развития включает в себя внутренние побуждения: 1) смысловые ориентации; 2) цели, профессиональные ценности и смыслы; 3) потребность быть компетентным.

Процесс стимулирования педагогов определяется рядом составляющих: интересы, мотивы, потребности, ценностные ориентации самих педагогов.

Стимулирование труда педагога во многом обусловлено удовлетворением как материальных, так и моральных, личностных, социальных и других потребностей, а также мотивационной поддержкой педагога [6; 7; 8].

Мотивационная поддержка педагога во многом обусловлена рядом взаимодополняющих факторов: материальным стимулированием; повышением самооценки за счёт морального стимулирования; профессиональным самосовершенствованием и саморазвитием педагога; демонстрация личностных и профессиональных достижений педагогов; приданием образовательному процессу личностно значимой парадигмы, а в конечном счёте удовлетворением социальных и личностных потребностей [1; 9].

При этом немаловажное значение в процессе повышения эффективности профессиональной деятельности в образовании имеет мотивационная составляющая. Мы согласны с теорией мотивов и потребностей трудовой деятельности, предложенной В. Г. Асеевым [10]:

- мотивация должна быть направлена на определённые достижения в стремлении повысить способности, умения, компетентности;
- критериями мотивации являются успешность или неуспешность;
- трудовая деятельность приводит или не приводит к достижению цели.

Определено, что мотивация профессиональной деятельности реализуется в двух аспектах – направленной на избегание неудач и достижение успеха. Данная концепция определяет профессиональную самореализацию каждого педагога в аспекте ведущего мотива, а именно мотива достижения успеха и мотива избегания неудачи [11; 7; 8]. Ярко выраженная мотивационная интенция на повышение профессиональной компетентности педагога позволяет добиться более значимых профессиональных результатов.

Мотивированный педагог определяет профессионально значимые задачи, пути и способы их реализации, дополнительные стимулы и, как правило, становится более профессионально успешным [7; 2].

Реалии сегодняшнего дня таковы, что трудовая деятельность перестала быть инструментом физического выживания человека. В связи с этим всё большее значение имеют социальные потребности и стимулы нематериальной сферы. Это во многом становится определяющим профессиональную мотивацию.

Другим важным фактором изменения мотивационной составляющей трудовой деятельности является изменение самой профессионально-педагогической деятельности (необходимость расширения профессионального кругозора, рефлексивного осмысления педагогических методик, повышение профессионального мастерства, профессиональной мобильности и т. п.).

В связи с этим профессионально значимые мотивы педагога во многом определяются стремлением профессионально-личностного роста и, как следствие, расширяют диапазон стимулов [5; 11; 12]:

1. Уровень заработной платы. Необходимо выстраивать систему дифференциации оплаты труда с учётом личного вклада отдельно взятого педагога.

2. Возможность повышения профессионального статуса за счёт профессионального роста, переподготовки и повышения квалификации, распространения опыта своей работы через выступления на научных и методических семинарах и конференциях, заседаниях кафедры, факультета и т. п.

3. Организационное стимулирование (удобное расписание, снижение психологической напряжённости, комфортные взаимоотношения в педагогическом коллективе между педагогами и руководством, социальная защищённость и т. п.).

4. Стимулы морального характера (отношение к трудовой деятельности как личностно значимой ценности, в аспекте удовлетворения от выполненной работы, внутреннем комфорте, морально-психологическом климате в педагогическом коллективе и др.).

Материалы и методы

В нашем исследовании приняли участие 105 преподавателей вузов: в возрасте от 31 до 73 лет; мужчины – 32 человека, женщины – 53; педагогический стаж от 6 до 41 года.

Целью исследования было определение стимулов морального характера, влияю-

щих на притязания преподавателей в профессиональной деятельности.

Респондентам была предложена анкета, в которой определены виды морального стимулирования (табл. 1).

Таблица 1

Анкета определения морального стимулирования педагогов
(А. А. Русаков, В. Р. Кузекевич)

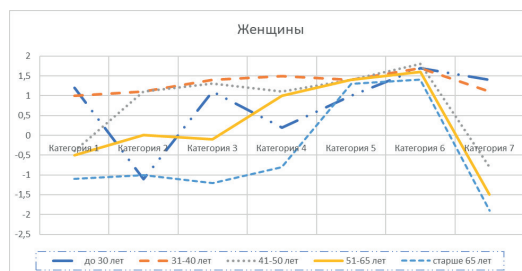
Table 1

Questionnaire for determining the moral stimulation of teachers
(A. A. Rusakov, V. R. Kuzekevich)

№	Вид морального стимулирования	Нет	Вероят- нее, нет	Вероят- нее, да	Да
		-2	-1	1	2
1	Публичная похвала				
2	Создание более комфортных условий трудовой деятельности при условии выполнения дополнительной работы (удобное расписание и др.)				
3	Демонстрация индивидуальных достижений (научные командировки, экстраполяция опыта на научных и научно-практических конференциях, публикация статей в научных журналах и сборниках и т.д.)				
4	Возможность повышать профессиональную квалификацию (направление на обучение в целях повышения профессиональной квалификации по различным направлениям педагогической деятельности и т. д.)				
5	Передача дополнительных полномочий (назначение заместителями кафедры по воспитательной, научной, профорientационной работе и др.)				
6	Степень признания профессионализма коллегами, родителями, обучающимися				
7	Педагогическая поддержка администрацией образовательного учреждения				

Результаты исследования

Анонимное анкетирование показало, что только 12,5 % преподавателей вуза согласны выполнять дополнительные обязанности без стимулирования. При материальном стимулировании дополнительные обязанности готовы выполнять 82,8 % педагогов; при моральном стимулировании – 35,4 %; при других видах стимулирования (возможность повышения профессионального статуса, организационные аспекты и т.д.) – 48,3 %.



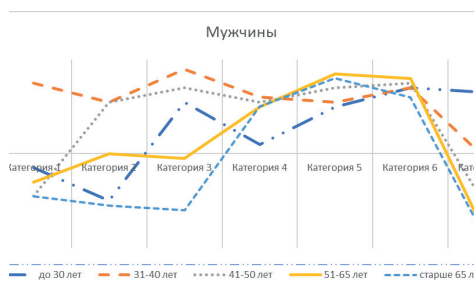


Рисунок 1. Результаты анкетирования стимулов морального характера у преподавателей вуза

Figure 1. Results of a survey of moral incentives in university teachers

Анализ результатов анкетирования позволил сделать выводы (рис. 1):

Категория 1. Публичная похвала является важной категорией в аспекте морального стимулирования для преподавателей до 30 лет, с возрастом этот показатель линейно снижается. Для преподавателей старшего возраста (65+) публичная похвала как моральный стимул является самым незначимым у мужчин (-0,9), у женщин (-1,1).

Категория 2. Создание более комфортных условий трудовой деятельности не является значительным стимулом для преподавателей полярных возрастных групп до 30 лет у мужчин и женщин (-1,0) и старше 65 лет у мужчин (-1,1), у женщин (-1,0). Наиболее существенным мотиватором данная категория является для преподавателей диапазона 31–40 и 41–50 лет (1,1).

Категория 3. Демонстрация индивидуальных достижений как дополнительный стимул является значимым для преподавателей среднего возрастного диапазона, при этом мужчины более амбициозны, чем женщины: 31–40 лет у мужчин (1,6), у женщин (1,4), в возрасте 41–50 лет (1,4) и (1,3) соответственно.

Категория 4. Возможность повышать профессиональную квалификацию считают важным моральным стимулом преподаватели 31–40 лет как среди мужчин, так и женщин. Дальше с возрастом этот показатель линейно снижается до отрицательных значений.

Категория 5. Передачу дополнительных полномочий значимым стимулом считают преподаватели всех категорий, за исключением самых молодых. При этом у мужчин и женщин примерно одинаковые притязания.

Категория 6. Степень признания профессионализма коллегами, родителями, обучающимися оказался самым существенным видом морального стимулирования как для мужчин, так и для женщин от (1,4) до (1,9).

Категория 7. Педагогическая поддержка администрацией образовательного учреждения имела самый большой разброс в ответах респондентов. Преподаватели отдельных возрастных категорий определяли этот вид морального стимулирования от 1,8 до -1,6.

Обсуждение и заключение

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что стимулирование педагога является важным инструментом повышения результативности образовательного процесса.

Уровень притязаний в профессиональной деятельности у мужчин и женщин не имел достоверных различий ($P \leq 0.05$).

Стимулы морального характера будут работать при выполнении определённых условий:

- разработанные и принятые всем педагогическим коллективом критерии морального стимулирования;
- использование разноплановых форм морального стимулирования;
- подкрепление морального стимулирования материальными поощрениями;
- рефлексивный анализ эффективности определённых форм стимулирования и коррекция их в случае необходимости;
- своевременное и широкое информирование всего коллектива о поощрении каждого педагога.

При этом любые формы стимулирования не будут эффективны без следующих составляющих:

- дифференциация стимулирования в зависимости от значимости выполненной работы отдельного педагога;
- определённое поощрение за все виды профессиональной деятельности (учебную, внеучебную, воспитательную работу, дополнительные поручения, творческую инициативу и др.);
- уверенность педагога в поощрении при выполнении им определённой работы;
- понятная и принятая всем педагогическим коллективом система оценивания и поощрения за конкретную работу.

Моральное стимулирование должно строиться на основе широкого спектра мотивационных воздействий и осуществляться на целостной, постоянной и справедливой основе.

Заявленный вклад авторов

Русаков А. А.: теоретическое обоснование проблемы исследования, сбор информации практической части эксперимента, обработка результатов исследования.

Кузекевич В. Р.: теоретическое обоснование проблемы исследования, сбор информации практической части эксперимента, практическая разработка методологии исследования.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Список источников

1. Черкасова Л. А. Совершенствование мотивации и стимулирования деятельности профессорско-преподавательского состава // Инновационные технологии управления и права. 2020. № 3 (29). С. 27–34.
2. Morgan D. Integrating Qualitative and Qualitative Method: A Pragmatic Approach. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2014. 288 p. DOI: 10.4135/9781544304533
3. Битюкова С. С. Мотивация и стимулирование персонала образовательных учреждений // Молодой ученый. 2019. № 32 (270). С. 20–23.
4. Добролюбов Е. А. Система материального и нематериального стимулирования (мотивации) персонала // Банковские технологии. 2016. № 3. С. 41–44.
5. Кирдянкина С. В. Концепция «Мотивация профессионального роста педагогов» // Управление современной школой. № 6. 2010. С. 78–83
6. Кузекевич В. Р., Русаков А. А. Особенности повышения мотивации труда профессорско-преподавательского состава в условиях вуза // Педагогический ИМИДЖ. 2020. Т. 14. № 2 (47). С. 262–274.
7. Маслоу А. Мотивация и личность ; пер. с англ. А. М. Татлыбаевой. СПб. : Евразия, 1999. 479 с.

8. Barbuto J. E., Sholl R. W. Motivation sources inventory development and validation of new scales to measure an integrative taxonomy of motivation. [Electronic resource] // Psychological Reports. 1998. Vol. 82. Is. 3, pp.: 1011–1022. URL: http://www.uri.edu/research/lrc/scholl/research/papers/Barbuto_Scholl_1998.pdf (mode of access: 10.03.2021). DOI : <https://doi.org/10.2466/pr0.1998.82.3.1011>
9. With M. L. Are Teachers Increasingly Leaving the Profession? // Professions and Professionalism. 2017. Vol. 7 (1). P. 1723. DOI: <http://dx.doi.org/10.7577/pp.1723>
10. Асеев В. Г. Психология труда : учебное пособие Ч. 1 ; 2-е изд. Иркутск : Иркут. ун-т. 2005. 342 с.
11. Пружинина М. В., Пружинин К. Н. Профессиональные предпочтения специалистов в области физической культуры и спорта в условиях современной профессиональной деятельности и изменяющейся социальной среды // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2016. № 9 (139). С. 158–162.
12. Сысоев М. О., Яковлев А. В., Бухонова Н. М. Совершенствование системы мотивации персонала УЛХ ВО на основе нематериального стимулирования // Актуальные направления научных исследований XXI века: теория и практика. 2018. Т. 6. № 2 (38). С. 78–83.

Reference

1. Cherkasova L. A. Sovershenstvovanie motivatsii i stimulirovaniya deyatel'nosti professorsko-prepodavatel'skogo sostava [The improvement of motivation and stimulation of the activity of the teaching staff]. Innovatsionnye tekhnologii upravleniya i prava [Innovative Technologies of Management and Law]. 2020. No. 3 (29).pp. 27-34.
2. Morgan D. (2013) The integrating Qualitative and Qualitative Method: A Pragmatic Approach. In: Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 288 p. DOI: 10.4135/9781544304533.
3. Bityukova S. S. Motivatsiya i stimulirovanie personala obrazovatel'nykh uchrezhdenii [The motivation and stimulation of educational institutions' personnel]. Molodoi ucheny [Young Scientist]. 2019. No. 32. pp. 20-23.
4. Dobrolyubov E. A. Sistema material'nogo i nematerial'nogo stimulirovaniya (motivatsii) personala [The system of material and non-material incentives (motivation) of personnel]. Bankovskie tekhnologii [Banking Technologies]. 2016. No. 3, pp.41-44.
5. Kirdyankina S. V. Kontseptsiya «Motivatsiya professional'nogo rosta pedagogov» [The concept of «Motivation of professional growth of teachers»]. Upravlenie sovremennoy shkoly [Management of a Modern School]. 2010. No. 6. pp. 47-54.
6. Kuzekevich V. R., Rusakov A. A. Osobennosti povysheniya motivatsii truda professorsko-prepodavatel'skogo sostava v usloviyakh vuza [The specific features of increasing the motivation of the teaching staff in university]. Pedagogichesky IMIDZH [Pedagogical Image]. 2020. Vol. 14. No. 2 (47). pp. 262-274.
7. Maslow A. Motivatsiya i lichnost' [Motivation and personality] /transl. from English by A.M. Tatlybayeva. St. Petersburg: Eurasia Publ., 1999. 479 p.
8. Barbuto J.E., Sholl R.W. The motivation sources inventory development and validation of new scales to measure an integrative taxonomy of motivation. [Online]. Available at: http://www.uri.edu/research/lrc/scholl/research/papers/Barbuto_Scholl_1998.pdf (accessed 10.03.2017).
9. With M. (2017). Are Teachers Increasingly Leaving the Profession? 2017. Professions and Professionalism. Vol. 7 (1). P. 1723. DOI: <http://dx.doi.org/10.7577/pp.1723>.
10. Асеев В. Г. Психология труда: учебное пособие [The psychology of labor]. Text-book Part 1, 2nd edition. Irkutsk: Irkutsk State University Publ., 2005.
11. Pruzhinina M. V., Pruzhinin K. N. Professional'nye predpochteniya spetsialistov v oblasti fizicheskoi kul'tury i sporta v usloviyakh sovremennoi professional'noi deyatel'nosti

i izmenyayushcheisya sotsial'noi sredy [The professional preferences of specialists in the field of physical culture and sports in the context of modern professional activity and changing social environment]. Uchenye zapiski universiteta im.P.F.Lesgafta [Scientific Notes of P.F. Lesgaft University]. 2016. No. 9 (139). pp. 158-162.

12. Sysoev M. O., Yakovlev A. V., Bukhonova N. M. Sovershenstvovanie sistemy motivatsii personala ULKH VO na osnove nematerial'nogo stimulirovaniya [The improvement of the motivation system of the staff of Forestry Department of the Voronezh region on the basis of non-material incentives]. Aktual'nye napravleniya nauchnykh issledovaniy XXI veka: teoriya i praktika [Current directions of scientific research of the XXI century: theory and practice]. 2018. Vol. 6. No. 2 (38). pp. 78-83.

Александр Альбертович Русаков

*кандидат педагогических наук,
доцент*

*Педагогический институт,
Иркутский государственный
университет*

*664003, Россия, г. Иркутск,
ул. К. Маркса, 1
тел.: +7 (3952) 521931*

Alexander A. Rusakov

*Candidate of Sciences (Pedagogy),
Assistant Professor*

*Pedagogical Institute,
Irkutsk State University*

*1 K. Marx St, Irkutsk, Russia, 664003
Tel.: +7 (3952) 521931*

Владимир Робертович Кузекевич

*кандидат педагогических наук,
доцент*

*Педагогический институт,
Иркутский государственный универси-
тет*

*664003, Россия, г. Иркутск, ул. К. Марк-
са, 1
тел.: +7 (3952) 521931*

Vladimir R. Kuzekevich

*Candidate of Sciences (Pedagogy),
Assistant Professor*

*Pedagogical Institute,
Irkutsk State University*

*1 K. Marx St, Irkutsk, Russia, 664003
Tel.: +7 (3952) 521931*

Статья поступила в редакцию 03.09.2022, одобрена после рецензирования 03.12.2022, принята к публикации 05.12.2022 .

УДК 377.8

DOI: 10.32343/2409-5052-2022-16-4-502-516

Научная статья

Особенности подготовки будущего педагога сельской школы

Т. А. Ткачёва

*Иркутский государственный университет, г. Иркутск
tkachevi2014@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0782-9239>*

Аннотация.

Введение. Ретроспективный анализ научных работ, опубликованных в рецензируемых ведущих отечественных, зарубежных педагогических журналах и других научно-методических изданиях, доказал актуальность и значимость рассмотрения вопроса подготовки будущего педагога сельской школы. Анализ учебных планов педагогических направлений подготовки в системе среднего профессионального обучения и вуза показал, что действующая программа не в полной мере учитывает состояние и уровень компетенций будущих педагогов, необходимый для осуществления педагогической деятельности в условиях сельской среды. Большинство учебных дисциплин преподаётся без учёта специфических условий и особенностей работы в сельской школе [17]. Таким образом, возникает противоречие между необходимостью подготовки педагогических кадров сельской школы и отсутствием модели реализации данной подготовки. С учётом этого обстоятельства в статье представлен авторский план работы, направленный на формирование готовности будущих педагогов к осуществлению педагогической деятельности в условиях сельской среды. В соответствии с этим цель статьи заключается в обобщении педагогического опыта по вопросам подготовки будущего педагога сельской школы, на примере Ангарского педагогического колледжа.

Материалы и методы. В ходе исследования были реализованы следующие методы: метаанализ научной, психолого-педагогической литературы по вопросам подготовки педагогических кадров сельской школы, педагогическое наблюдение, беседа, анкетирование, интервьюирование представителей/работодателей из сельской школы. Выделены актуальные направления педагогической работы в области подготовки будущего педагога сельской школы. К таковым относятся: 1) теоретическая подготовка (внедрение в комплекс учебных дисциплин содержательного материала, учитывающего специфику сельской среды); 2) практическое применение полученных знаний, умений (создание педагогических условий для накопления педагогического опыта профессиональной деятельности у студентов педагогического колледжа в условиях сельской школы); 3) самосовершенствование/самопознание личности будущего педагога (триада его действий – «мыслить – планировать – находить»; «осмысливать – действовать – обосновывать»; «поступать – диагностировать – устанавливать» [12, с. 74]). В статье представлено описание программы практической работы, направленной на овладение будущими педагогами общими и профессиональными компетенциями в области реализации педагогической деятельности в условиях сельской среды.

Результаты исследования. На основании полученных данных был разработан курс по выбору «Школа как социокультурный и просветительский центр села». По результатам анкетирования, активного педагогического наблюдения сформирована группа

студентов, преимущественно с высоким и средним уровнем готовности к педагогической деятельности в условиях сельской среды. Группа включала 43 студента с 1 по 4 курс специальности «Преподавание в начальных классах» Ангарского педагогического колледжа и его филиала в г. Усолье-Сибирское. Программу курса составили такие мероприятия, как: учебное занятие, семинар-практикум, внеучебное мероприятие (праздник, концерт, фестиваль, развлекательная программа, конкурс, выставка, акция) и др. В статье изложены примеры учебных занятий с подробным описанием особенностей их подготовки, структуры, методов и форм взаимодействия со всеми участниками педагогического процесса. Особое внимание автор уделяет результатам работы будущих педагогов сельской школы в период прохождения производственной практики преимущественно в сельской местности (Ангарский городской округ, Усольский, Черемховский, Катангский, Жигаловский, Эхирит-Булагатский и другие районы). В завершение программы курса было организовано итоговое анкетирование участников группы. Сравнительный анализ показал следующие результаты: а) снизился процент студентов, испытывающих чувство тревоги в процессе педагогической деятельности (было – 18 %, стало – 10 %); б) возросла уверенность в конструктивном диалоге с разными категориями сельского населения (овладение технологиями активного слушания/элементы медиации), (было – 41 %, стало – 57 %); в) повысился уровень мотивации к освоению новых, нетрадиционных форм и методов обучения, воспитания сельских школьников (было – 64 %, стало – 82 %); г) ярко выражена заинтересованность в педагогической деятельности и, как следствие, жизнедеятельности в условиях сельской среды (было – 15 %, стало – 36 %).

Заключение. Практическая значимость работы заключается в предложенном автором плане практической работы, направленном на овладение будущими педагогами общими и профессиональными компетенциями, необходимыми для реализации педагогической деятельности в условиях сельской среды. Выделены основные направления педагогической работы (а) теоретическая подготовка; б) практическое применение полученных знаний, умений; в) самосовершенствование/самопознание личности будущего педагога), определяющие успешность процесса подготовки будущих педагогов сельской школы. Результаты исследования позволили выявить психолого-педагогические условия, которые повлияли на эффективность реализации программы по выбору «Школа как социокультурный и просветительский центр села» и практической работы в целом. К таковым следует отнести: формирование у студентов позитивной мотивации к работе, интеграцию психолого-педагогической и методической подготовки, использование витагенного опыта студентов, непрерывность теоретической и практической подготовки, обогащение содержания общественных и гуманитарных дисциплин сведениями краеведческого характера о сельском социуме [4]. Результаты исследования свидетельствуют об актуальности выбранной темы. При этом критический анализ полученных данных оставляет нишу для дальнейшего осмысления. Так, мы видим перспективу исследования в области рассмотрения организации просветительской деятельности в системе профессиональной подготовки будущего педагога сельской школы: пути, принципы, условия.

Ключевые слова: будущий педагог, сельская среда, сельская школа, профессиональная компетенция, подготовка педагогических кадров

Для цитирования: Ткачёва Т. А. Особенности подготовки будущего педагога сельской школы // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16. № 4 (57). С. 502–516. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-4-502-516>

Features of Training the Future Teacher of a Rural School

Tatiana A. Tkacheva

Irkutsk State University, Irkutsk

tkachevi2014@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0782-9239>

Original article

Abstract.

Introduction. A retrospective analysis of scientific papers published in peer-reviewed leading domestic and foreign pedagogical journals and other scientific and methodological publications proved the relevance and importance of the issue of training the future teacher of a rural school. The analysis of the curricula of pedagogical areas of training in the system of secondary vocational education and higher education shows that the current program does not fully take into account the state and level of competence required for the future teacher to carry out pedagogical activities in a rural environment. Most academic disciplines are taught without regard for the specific conditions and features of work in a rural school [17]. Thus, there is a contradiction between the need to train teachers of rural schools and the lack of a model for the implementation of this training. Given this circumstance, the work plan is proposed to build the readiness of future teachers to carry out pedagogical activities in a rural environment. In accordance with this, the paper aims to generalize pedagogical experience in training the future teacher of a rural school, using the example of "Angarsk Pedagogical College" (Irkutsk region).

Materials and methods. The methods employed in the study are meta-analysis of scientific, psychological, and pedagogical literature on training teachers of rural schools; pedagogical observation; conversation; questioning; and interviewing representatives/employers from rural schools. The current trends in pedagogical work in the field of training the future teacher of a rural school are highlighted. These include: 1) theoretical training (introduction of meaningful material into the educational disciplines, given the specifics of the rural environment); 2) practical application of the acquired knowledge and skills (creation of pedagogical conditions for college students to gain pedagogical experience of professional activity in a rural school); 3) self-improvement/self-knowledge of the future teacher's personality (the triad of their actions – "think – plan – find"; "comprehend – act – justify"; "act – diagnose – establish" [12, p. 74]). The program of practical work, which is designed for future teachers to master the general and professional competencies in the field of pedagogical activities in a rural environment, is presented.

The results of the study. Based on the data obtained, the elective course "School as a socio-cultural and educational center of the village" was developed. According to the results of the survey and active pedagogical observation, a group of students from Angarsk Pedagogical College and its branch in Usolye – Sibirskoye (mainly with a high and average level of readiness for pedagogical activity in a rural environment) was involved. The group included forty three 1st – 4th year students majoring in "Teaching in primary classes". The course program consisted of a training session, a workshop, an extracurricular event (a holiday, a concert, a festival, an entertainment program, a competition, an exhibition, an action), and others. The paper presents examples of training sessions with a detailed description of the features of their preparation, structure, methods, and forms of interaction with all participants in the pedagogical process. Special attention is paid to the results of the work of future teachers during the period of practical training mainly in rural areas (Angarsk city district; Usolsky, Cheremkhovsky, Katangsky, Zhigalovsky, Ekhirit-Bulagatsky, and other districts). At the end of the course, a final survey of the group members was organized. Comparative analysis showed the following results: a) the percentage of students experiencing anxiety in the process of teaching decreased (from 18 % to 10 %); b) confidence in constructive dia-

logue with different categories of rural population (mastery of active listening technologies / elements of mediation) increased (from 41 %, to 57 %); c) the level of motivation to learn new, non-traditional forms and methods of teaching and educating rural schoolchildren increased (from 64 % to 82 %); d) there was a growth in the interest in pedagogical activity and hence life in a rural environment (from 15 % to 36 %).

Conclusion. The practical significance of the work is that the plan of practical work is proposed to enable future teachers to master general and professional competencies necessary for the pedagogical activities in a rural environment. The main directions of pedagogical work are highlighted, including (1) theoretical training; 2) practical application of the acquired knowledge and skills; 3) self-improvement/self-knowledge of the future teacher's personality, which determine the success of training the future teacher. The findings of the study revealed the psychological and pedagogical conditions that influenced the performance of the elective course program "School as a socio-cultural and educational center of the village" and practical work in general. These conditions include: the development of positive motivation to work in students; the integration of psychological, pedagogical, and methodological training; the use of students' vital experience; the continuity of theoretical and practical training; the enrichment of the content of social and humanities disciplines with the information on local history of rural society [4]. The results of the study indicate the relevance of the chosen topic. At the same time, a critical analysis of the data obtained provides a niche for further reflection. The prospect for the research is seen in the field of the organization of educational activities in the system of professional training of the future teacher of a rural school with focus on ways, principles, and conditions.

Keywords: future teacher, rural environment, rural school, professional competence, training of teaching staff

For citation: Tkacheva T. A. Features of Training the Future Teacher of a Rural School. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2022; 16(4): 502-516. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-4-502-516>

Введение

В настоящее время система школьного образования в России претерпела значительные изменения с позиции содержания, структуры, средств и методов обучения [1, с. 32]. При таких условиях особенно уязвимой оказалась сельская школа, которая, как известно, отличается своей самобытностью. Современные исследователи – Е. В. Волочкова, М. Г. Гурьянова, Г. Е. Котькова, Н. А. Симбирцева, М. С. Якушкина – сходятся во мнении, что школа на селе является его социокультурным центром. Мы соглашались с этим толкованием. Кроме того, в рамках нашего исследования нам близко утверждение Д. А. Гусева о том, что сельская школа исторически наделена особым статусом и зачастую выполняет многие социальные функции, не свойственные городской школе [1, с. 27]. Речь идёт не только об обучении и воспитании молодого поколения, но и в значительной степени о просвещении родительской общественности, активном взаимодействии с разными категориями сельского населения (дети, молодёжь, взрослое и пожилое поколение, представители/работодатели сельского хозяйства, местное самоуправление). Кроме того, сельская школа выступает организатором свободного времени/досуга для сельского населения вне зависимости от возраста и предпочтений. Это связано, прежде всего, с отсутствием других объектов дополнительного образования/досуга на селе [2, с. 84].

Предваряя дальнейшие рассуждения, считаем логичным остановиться на личностных качествах и профессиональных умениях педагога сельской школы. В этой связи нам близка позиция Д. А. Гусева о том, что современной сельской школе необходим педагог, тонко чувствующий психологию и глубоко понимающий ценностные ориентиры людей, живущих в особом социуме, с особым укладом жизни, характером взаи-

моотношений селян. Данной позиции также придерживаются учёные В. Н. Аверкин, Т. А. Каплунович. В своих работах исследователи убеждают нас в необходимости стимулировать у педагога желание жить и работать в сельской местности. Мы согласны с мнением авторов и убеждены, что педагог сельской школы должен оценивать риски; понимать свою позицию и быть готовым заявить о ней; грамотно участвовать в решении ранее не свойственных ему задач; вступать в конструктивный диалог с властью и проживающим в селе населением [3, с. 231].

Мы убеждены в необходимости и значимости в современных условиях качественной подготовки будущего педагога сельской школы, реализующего педагогическую деятельность в условиях сельской среды. Сообразно этому цель статьи заключается в обобщении педагогического опыта по вопросам подготовки будущего педагога, реализующего педагогическую деятельность в условиях сельской среды.

Обзор литературы

Правомерность нашего исследования подтверждается увеличением количества работ, посвящённых сохранению и развитию сельских общеобразовательных школ. Ретроспективный анализ научных работ, опубликованных в рецензируемых ведущих отечественных, зарубежных педагогических журналах и других научно-методических изданиях, позволил выделить актуальные направления деятельности в области подготовки будущего педагога сельской школы. Весьма полезными для нас оказались результаты исследования таких авторов, как Д. А. Гусев, М. П. Гурьянова, О. Н. Башкирова, З. М. Онышків, Н. А. Симбирцева, И. В. Чельшева и др. Рассмотрим наиболее значимые для нашего исследования примеры.

З. М. Онышків особое внимание уделяет рассмотрению педагогических условий, соблюдение которых способствует эффективности подготовки будущих учителей сельской школы. Так, автор выделяет следующие педагогические условия: формирование у студентов позитивной мотивации к работе, интеграция психолого-педагогической и методической подготовки, использование витагенного опыта студентов, непрерывность теоретической и практической подготовки, обогащение содержания общественных и гуманитарных дисциплин сведениями краеведческого характера о сельском социуме [4]. Мы согласны с мнением автора о необходимости учёта выделенных условий в процессе подготовки будущего педагога и постараемся обосновать попытки их внедрения в рамках нашего исследования.

Как было упомянуто, педагогу сельской школы ежедневно предстоит решать ряд ранее не свойственных для него задач. Анализ специфики сельской среды приводит нас к мысли о необходимости выработки педагогом сельской школы, положительной оценки как своей деятельности, так и деятельности школы в условиях сельской среды. В соответствии с этим, рассматривая модель подготовки будущего педагога сельской школы, мы принимали во внимание профессиональные умения, выделенные О. Н. Башкировой, это гностические, конструктивные, коммуникативные, организаторские и аналитические умения [5, с. 17–20]. Как показывает наша практика, от уровня формирования выделенных умений будет зависеть успешность и комфортность не только профессиональной деятельности, но и жизнедеятельность педагога на селе.

Особое значение в рамках нашего исследования приобретает опыт Д. А. Гусева. В его работах сельская школа рассматривается как «...наследница социальных и культурно-педагогических традиций...» [6, с. 302]. Мы согласны с мнением Д. А. Гусева, Н. А. Шобова о том, что сельская школа призвана решать такие задачи, как сохранение этнокультурного многообразия народов; трансляция знаний в области природопользования и культурно-хозяйственной деятельности; обеспечение бытия российского села как уникальной социальной структуры [7]. Данной позиции также

придерживается ряд современных исследователей, это С. А. Горелова, В. И. Гревцова, М. П. Гурьянова, В. П. Ковалев [8, с. 183]. Можно констатировать единство взглядов вышеперечисленных исследователей на необходимость внедрения элементов краеведческого материала, отражающего специфику сельских территорий, в содержание учебного материала.

Глубокое и всестороннее рассмотрение разных аспектов теории и практики взаимодействия педагога с разными категориями сельского населения отражена в работах исследователей: М. П. Гурьянова, Н. А. Симбирцева, И. В. Чельшева, М. С. Якушкина [9; 10; 11]. Исследования авторов интересны предложенными формами, способами, условиями взаимодействия, а также предложенными направлениями просветительской деятельности для сельского социума.

Подводя итоги, отметим, что анализ вышеизложенных исследований способствовал пониманию механизмов в области подготовки будущего педагога сельской школы. Во-первых, с позиции теоретической подготовки (внедрение в комплекс учебных дисциплин содержательного материала, учитывающего специфику сельской среды); во-вторых, с позиции практического применения полученных знаний, умений (создание педагогических условий для накопления педагогического опыта профессиональной деятельности у студентов колледжа в условиях сельской школы), и в-третьих, с позиции самосовершенствования/самопознания личности будущего педагога (триада его действий – «мыслить – планировать – находить»; «осмысливать – действовать – обосновывать»; «поступать – диагностировать – устанавливать» [12, с. 74].

Материалы и методы

Представленные в настоящей статье результаты исследования получены на основе метаанализа публикаций по заявленной теме за последние несколько лет. В общей сложности анализу были подвергнуты более 48 научных работ, опубликованных в рецензируемых ведущих отечественных, зарубежных педагогических журналах и других научно-методических изданиях. Отбор статей для содержательного анализа проводился по наличию в их названии ключевых слов: «сельская школа», «педагог сельской школы», «профессиональная деятельность педагога на селе», «подготовка будущего педагога сельской школы».

Как показывает наша практика, по заявленной теме в научной литературе имеется значительное количество публикаций. При этом большинство авторов представляют результаты своих исследований, ориентируясь преимущественно на высшее образование. Образовательный процесс вуза и колледжа имеет некоторые различия. Например, практико-ориентированность обучения в системе СПО. Речь идёт об отведённом количестве часов на учебную и производственную практику.

Кроме того, в научной литературе отсутствуют работы, в которых систематизированы технологии взаимодействия педагогов с различными категориями сельского населения. В рамках нашего исследования это обстоятельство особенно важно, так как педагог сельской школы вынужден обеспечивать, в том числе, просветительскую деятельность на селе [15, с. 14]. Несомненно, данный факт вызывает затруднение в процессе подготовки будущего педагога сельской школы и требует более глубокого изучения.

Вышеизложенное способствовало разработке плана практической работы по заявленной теме исследования. Базой для реализации экспериментального исследования являлся Ангарский педагогический колледж и его филиал в г. Усолье-Сибирское. Прежде всего, мы рассмотрели попытку введения в ряд учебных дисциплин тем (принцип фрагментарного вкрапления), отражающих специфику работы сельской школы. Остановимся подробнее на примере профессионального модуля (ПМ) 03 «Классное руководство».

В соответствии с ФГОС СПО направление подготовки 44.02.02 «Преподавание в начальных классах», а также с учебным планом междисциплинарного курса (МДК) 03.01 «Теоретические и методические основы деятельности классного руководителя» реализуется на 1 курсе очной формы обучения. Рабочая программа дисциплины подразумевает максимальную нагрузку – 186 часов. Из них 124 часа отводится на аудиторские занятия (лекционные и практические). Соответственно, 62 часа – на самостоятельную работу студентов. Таким образом, на подготовку будущих педагогов сельских школ, в данном ПМ было отведено 30 часов. Исходя из специфики сельской среды мы определили, что на селе важны традиции, которые, в свою очередь, тесно связаны обычаями, общественным порядком, традиционно установленными правилами общественного сознания и поведения, характерными для жизни и быта определённого народа, группы людей/объединения [4, с. 7]. Это позволяет сделать вывод, что успешность подготовки будущего педагога сельской школы в значительной степени зависит от насыщения содержания учебных дисциплин сведениями краеведческого характера о сельском социуме. Ввиду этого мы постарались обогатить содержание учебного материала элементами национальной культуры, примерами русских традиций и обычаев, представлением опыта русского народа в воспитании подрастающего поколения с учётом отдельного региона и др.

На основе принципа фрагментарного вкрапления подобная работа также осуществлялась в рамках ПМ 02 «Организация внеурочной деятельности и общения младших школьников», в частности МДК 02.02 «Организация работы группы продлённого дня», МДК 02.03 «Основы формирования культуры безопасного поведения»; МДК 01.06 «Методика обучения продуктивным видам деятельности с практикумом». В результате мы пришли к выводу, что важной составляющей профессиональной деятельности будущего педагога сельской школы, в том числе, является исследовательская деятельность. Речь идёт о понимании будущим педагогом историко-культурного наследия российского села. Педагог сельской школы должен иметь представление об истории развития деревни, о народной культуре, традициях и обычаях села, литературном наследии, народном воспитании, источниках дохода/развития села и т. д.

Логично добавить, что все дидактические материалы, упражнения, учебные задания, теоретические материалы, используемые в процессе подготовки, были тщательно отобраны и впоследствии подвергнуты коллективному обсуждению с участием студентов, коллег-преподавателей, учителей сельских школ.

Следует добавить некоторые замечания по поводу выбранных дисциплин. В рамках данного исследования мы рассматриваем подготовку будущего педагога, реализующего педагогическую деятельность в условиях сельской среды. Ввиду этого мы не акцентируем внимание на учебных дисциплинах, в рамках которых осуществлялась подготовка в области теории и методики преподавания в малокомплектной школе. Мы полагаем, что данное обстоятельство является отдельной нишей для дальнейшего исследования.

Мы полагаем, что, освоив комплекс вышеперечисленных дисциплин, будущие педагоги овладеют системой знаний и умений, необходимой для успешной работы в условиях сельской среды. Более того, будут способны выстраивать позитивный и продуктивный диалог с разными категориями сельского населения. Развивать интересы/склонности своих воспитанников, строить профессиональное взаимодействие с родителями (лицами, их заменяющими), сельской общественностью. Следует заметить, что вышеизложенное мы рассматриваем как одну из возможностей погружения студентов в специфику сельской среды, приближённую к сельской педагогической действительности.

Таким образом, в течение года (2020–2021) было организовано активное педагогическое наблюдение за развитием мотивационных процессов и формированием опыта в области педагогической деятельности в сельской школе. Систематично проводились

опоросы, направленные на рефлексию личностных достижений будущих педагогов. Мы согласны с мнением М. Н. Башкировой о том, что предоставление студентам возможностей самоконтроля, самооценки, рефлексии деятельности и поведения является не менее важным условием подготовки будущих педагогов. Автор выделяет следующие критерии рефлексии личностных достижений: осознание отношения других к себе как к педагогу; самонаблюдение своих состояний, переживаний, мыслей; формирование адекватной самооценки, положительного отношения к себе как педагогу; принятие и осознание себя субъектом учебно-профессиональной деятельности [5, с. 16].

В завершение учебного года был проведён анализ мнений студентов, обучающихся по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах» указанного колледжа. Было опрошено более 86 человек. Критерии ответов при анкетировании варьировались между рейтинговыми шкалами, единственным и множественным выбором, открытыми ответами [13, с. 48–50]. Проведённый опрос позволил определить уровень заинтересованности студентов в овладении первоначальными знаниями в области специфики сельской среды, педагогической деятельности в сельской школе. Впоследствии это способствовало отбору студентов для дальнейшей, более углублённой, подготовки в области реализации педагогической деятельности в условиях сельской среды.

Результаты исследования

На основании полученных данных был разработан курс по выбору «Школа как социокультурный и просветительский центр села», направленный на овладение будущими педагогами общими и профессиональными компетенциями в области организации педагогической деятельности в условиях сельской среды. Затем была сформирована группа студентов с 1 по 4 курс специальности «Преподавание в начальных классах» преимущественно с высоким и средним уровнем готовности к педагогической деятельности в условиях сельской среды (по результатам опроса, педагогического наблюдения).

Программа курса включала в себя цикл мероприятий, направленных на развитие профессиональных компетенций в области педагогической деятельности в условиях сельской среды. В рамках нашего исследования в перечень мероприятий программы входили: учебное занятие, семинар-практикум, внеучебное мероприятие (праздник, концерт, фестиваль, развлекательная программа, конкурс, выставка, акция и др.). Занятия проводились в соответствии с разработанным календарно-тематическим планом, рассчитанным на один учебный год. Занятия проводились преимущественно во внеучебное время: часы общения, внутриколледжные мероприятия, события в рамках профориентационной работы. Каждое занятие является реализацией методической разработки с подробным описанием плана, хода занятия, предварительной работой, необходимым оборудованием и т. д. Также нами был составлен банк аудио- и видеоматериалов, разработаны презентации к каждому занятию, подготовлен необходимый раздаточный материал.

Остановимся подробнее на некоторых примерах. Специфику сельской среды студенты изучали посредством виртуальной экскурсии. Выбор деревень и посёлков был случайным. Предварительно мы проанализировали географию студентов группы, после собрали реальные фотографии и видеоматериалы из всех доступных источников для создания данной экскурсии. В завершение занятия студентам было предложено рассказать о своей малой родине, условиях проживания, обобщить педагогический опыт, наблюдения.

Следующее занятие было посвящено знакомству студентов с профессией – учитель сельской школы. Мы посчитали, что будет интересно провести данное занятие в форме вечера разгаданных и неразгаданных тайн. Следует отметить активность студентов при работе с педагогическими кейсами. Думается, что полученный опыт будет исполь-

зованы в дальнейшей педагогической деятельности.

Особое внимание мы уделили теме взаимодействия педагога с представителями сельской общественности. Специфика сельских территорий требует активного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса. Мы имеем в виду учащихся, их родителей, активных жителей села, местную власть и т. д. В этой связи очень важно развивать у студентов коммуникативные навыки и ораторское мастерство. Для этого мы использовали такие формы проведения занятий, как дискуссия, дебаты, защита проектов, круглый стол, конференции, турнир знатоков. Студенты активно включались в работу и на протяжении всего занятия были положительно настроены, даже осмысленно предприимчивы. Следует отметить, что при отсутствии возможности реально наблюдать работу в сельской школе (пандемия COVID-19) на занятиях мы активно использовали метод имитации взаимодействия студентов с учащимися сельской школы, молодёжью, родителями, местной властью и др.

Вместе с тем специфика деятельности педагога сельской школы была частично отражена в учебно-исследовательских работах студентов колледжа: обзорных статьях, проектах, курсовых и дипломных работах. Выбранные темы были согласованы с директорами/заместителями сельских школ. Благодаря такой практике мы получили возможность анализа реальных проблем сельской школы. Наметили пути дальнейшего развития в области подготовки студентов к педагогической деятельности в условиях сельской среды.

Кроме того, студенты выбранной группы имели возможность практического применения полученных знаний в период прохождения производственной практики преимущественно в сельской местности. Таким образом, будущие педагоги активно работали в сельских школах Ангарского городского округа, Усольского, Черемховского, Катангского, Жигаловского, Эхирит-Булагатского и других районов. Так, в рамках практики студенты провели множество мероприятий с детьми и их родителями, направленных на укрепление семьи и решение проблем, связанных с семейным воспитанием. Например, анкетирование родителей (анкеты «Семейное воспитание», автор И. А. Хоменко – модификация О. И. Ворониной, «Стиль семейного воспитания», автор И. Г. Юрченко); родительские встречи («Секретный разговор с мамой (отцом)», «Как защитить интересы своего ребёнка»); детско-родительские часы общения («Воспитываем ответственность», «Как интересно провести досуг в кругу семьи»), тематические вечера («Роль семейных традиций», «Семейные посиделки»), интересные встречи (с ветеранами Великой Отечественной и ветеранами труда, с людьми интересных профессий, представителями администрации села/района); досуговые мероприятия («Бабушкин сундучок», «Игрушка маминого детства»); составление сборника рецептов («В мире здоровой пищи»); ярмарки семейного творчества («Мастерицы и умельцы»); тематические выставки «Чудо с грядки-огорода», «Мастерская Деда Мороза», «Мамины руки творят чудеса»; выставки рисунков детей («Встречает лето вся планета» (рисунки на асфальте), «Дом, в котором я живу»; фотоконкурсы и фотовыставки («Фото из семейного альбома», «И мы были маленькими», «Я и моя Родина», «Вклад семьи в развитие родного края», «Они защищали Родину», «Любимец семьи», «Мы вместе»); выпуск газеты («Крепкая семья», «Колокола детства», «Весёлая радуга»); а также беседы, дискуссии, круглые столы, конференции, конкурсы и т. д. [16]. Отсюда следует, что прохождение студентами практики в сельских школах способствовало: 1) реализации приобретённых теоретических знаний и практических умений; 2) освоению будущими педагогами навыков общения, индивидуального подхода к школьникам; 3) выработке умения находить и принимать оптимальное решение в нестандартных педагогических ситуациях [5, с. 19].

В ходе практической работы мы поняли, что главным условием образовательного

процесса в области подготовки будущего педагога сельской школы является ориентированность содержания учебного материала на особенности сельской школы и условия среды сельских территорий. Используемые методы и формы обучения/взаимодействия, способы подачи материала должны быть разнообразными, нестандартными и обязательно отражать педагогическую действительность сельских территорий. Только в этом случае, мы полагаем, можно говорить об эффективной подготовке будущих педагогов к педагогической деятельности в условиях сельской среды.

Обсуждение и заключение

Экспериментальное обучение, организованное в рамках нашего исследования, было направлено на освоение профессиональных компетенций в области педагогической деятельности в условиях сельской среды. Целенаправленная, вариативная педагогическая работа по внедрению разработанной программы обеспечила положительный результат в формировании готовности будущего педагога к реализации педагогической деятельности в условиях сельской среды/школы. Об этом свидетельствуют полученные нами результаты: сравнительный анализ входного и итогового опроса; педагогическое наблюдение; успеваемость студентов по выделенным учебным дисциплинам; уровень качества знаний и обученности (комплекс учебных дисциплин, практика); отзывы работодателей (заместители и директора сельских школ).

Остановимся подробнее на результатах исследования. Во-первых, отметим, что общее количество студентов, активно включившихся в работу, составляло более 86 человек, это обучающиеся с 1 по 4 курс по специальности «Преподавание в начальных классах» Ангарского педагогического колледжа и его филиала. Следует отметить, что в педагогическом колледже наибольший процент обучающихся (78 %) составляют студенты – выходцы из сельских территорий/малых городов. Мы полагаем, что эти студенты уже имеют представление о специфике сельской среды и, вероятнее всего, вернутся в родное село/посёлок в статусе педагог/учитель.

На первом этапе входное анкетирование показало, что лишь 22 % студентов проявляли интерес к педагогической деятельности в условиях сельской среды. Большая часть студентов (68 %) воздержалась от ответа по причине своей позиции неопределённости (городская/сельская школа). К сожалению, 10 % из общего числа опрошенных студентов продемонстрировали безразличие к педагогической профессии (родители заставили/ некуда было поступать и др.).

Полученные результаты можно объяснить «вхождением» в профессию (студенты 1 курса); незнанием всего разнообразия форм и методов педагогического взаимодействия со школьниками, родительской общественностью; психологическими затруднениями (тревожность, неуверенность в себе как в педагоге); низкой мотивацией к работе в сельской школе и др. Между тем обогащение содержания указанных выше учебных дисциплин элементами краеведческого материала, намеренного погружения студентов в педагогические ситуации, характерные для сельской школы/среды, студенты по мере роста личной заинтересованности меняли своё мнение в отношении специфики работы в сельской школе.

Далее, как говорилось выше, была организована практическая работа (экспериментальное обучение), направленная на овладение будущими педагогами профессиональными компетенциями, необходимыми для успешной реализации педагогической деятельности в условиях сельской среды. Результаты педагогического наблюдения, анкетирования, положительных отметок по итогам промежуточной/итоговой аттестации выделенного комплекса дисциплин позволили нам утверждать не только об устойчивом познавательном интересе к будущей профессии, но и достаточно высоком уровне сформированности личностных качеств, профессиональных умений, необходимых

при работе в условиях сельской среды, в частности в сельской школе.

В конечном счёте было организовано итоговое анкетирование среди будущих педагогов сельской школы. В опросе приняли участие 43 человека. В итоге было установлено следующее: а) снизился процент студентов, испытывающих чувство тревоги в процессе педагогической деятельности (было – 18 %, стало – 10 %); б) возросла уверенность в конструктивном диалоге с разными категориями сельского населения (овладение технологиями активного слушания/элементы медиации), (было – 41 %, стало – 57 %); в) повысился уровень мотивации к освоению новых, нетрадиционных, форм и методов обучения, воспитания сельских школьников (было – 64 %, стало – 82 %); г) ярко выражена заинтересованность в педагогической деятельности и, как следствие, – в жизнедеятельности в условиях сельской среды (было – 15 %, стало – 36 %).

Таким образом, можно утверждать, что предложенный план практической работы в области подготовки будущего педагога сельской школы является эффективным. Обобщая полученные результаты исследования, заметим, что успешность подготовки будущего педагога сельской школы также зависит от соблюдения ранее выделенных нами условий.

Заключение

В завершение можно сделать некоторые выводы. Во-первых, теоретический анализ научных исследований доказывает актуальность и востребованность рассмотрения процесса подготовки педагога сельской школы. При этом отсутствуют работы, в которых представлены конкретные механизмы, технологии и методические материалы, позволяющие реализовывать подготовку педагогов сельской школы. Данный факт вызывает существенные затруднения в системе работы СПО и вуза.

Во-вторых, результаты практической работы способствовали выявлению наиболее активных и педагогически мотивированных студентов Ангарского педагогического колледжа, готовых самосовершенствоваться, повышать уровень профессиональной компетентности и, как следствие, работать в сельской местности. В соответствии с этим в учебный план колледжа был внедрён курс по выбору «Школа как социокультурный и просветительский центр села», ориентированный на подготовку будущих педагогов сельской школы. Основопологающим в процессе реализации программы стало соблюдение следующих правил: 1) важно, чтобы будущие педагоги от эмпирических наблюдений переходили к теоретическим обобщениям, и от них – к практике; 2) от теории шли к эмпирическим наблюдениям, и далее – к практике; 3) от практики шли к теоретическим обобщениям и выводам. В соответствии с этими правилами структура и основное содержание разработанного курса по выбору включает в себя блоки теоретической, практической и методической подготовки студентов, обучающихся по специальности «Преподавание в начальных классах» [18, с. 86].

В-третьих, в ходе исследования было выявлено, что главным условием образовательного процесса в области подготовки будущего педагога сельской школы является ориентированность содержания учебного материала на особенности сельской школы, условия среды сельских территорий, в том числе отдельного региона. Методы и формы обучения/взаимодействия, способы подачи материала должны быть разнообразными, нестандартными и обязательно отражать педагогическую действительность сельских территорий. В целом, целенаправленная, вариативная педагогическая работа по внедрению разработанного плана обеспечила положительный результат в формировании готовности будущего педагога к реализации профессиональной деятельности в условиях сельской среды [5, с. 20].

Критический анализ результатов исследования оставляет возможность для дальнейшего осмысления. Так, мы видим перспективу исследования в

области рассмотрения организации просветительской деятельности в системе профессиональной подготовки будущего педагога сельской школы: пути, принципы, условия.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Список источников

1. Гусев Д. А. О повышении профессиональной компетентности учителей сельских школ в использовании ИКТ на занятиях декоративно-прикладным творчеством // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2014. № 1-2. С. 27–31.
2. Волочкова Е. В. Создание модели школы «Сельская школа – образовательный социокультурный центр // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. 2014. № 2. С. 82–86.
3. Ткачёва Т. А. Просветительская деятельность будущего педагога в условиях сельской среды // Педагогический ИМИДЖ. 2021. Т. 15. № 2 (51). С. 222–233. DOI: 10.32343/2409-5052-2021-15-2-222-233
4. Онышкив З. М. Педагогические условия подготовки будущих учителей к работе в сельской национальной школе // КОНЦЕПТ. 2014. № 10. С. 51–55.
5. Башкирова О. Н. Модель подготовки будущего учителя к использованию воспитательных возможностей учебного процесса // Педагогика и психология. Вестник ЧГПУ. 2008. № 4. С. 11–20.
6. Гусев Д. А. Тенденции развития сельской школы в контексте реализации педагогического потенциала народно прикладного творчества // Научный диалог. 2016. № 4 (52). С. 301–313.
7. Шобонов Н. А. Социально-педагогический потенциал сельской школы: историко-педагогический анализ: автореф. дис. ... д-ра пед. наук :13.00.01. Нижний Новгород, 2010. 52 с.
8. Горелова С. А. Образование школьников в контексте сельского социума // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 88. С. 181–185.
9. Якушкина М. С., Илакавичус М. Р., Якушкина И. И., Матина Г. О., Мищенко А. С., Амбурцев Р. А., Загрянная Т. А. Просветительство как ресурс развития пространства образования взрослых государств-участников СНГ: коллективная монография / под общ. ред. М.С. Якушкиной. СПб. : СПб ИУО РАО, 2016. 237 с.
10. Симбирцева Н. А., Чельшева И. В. Просветительская деятельность: структурно-содержательный анализ понятия в отечественной традиции // Педагогический журнал Башкортостана. 2020. № 4-5 (89-90). С. 127–140.
11. Гурьянова М. П. Развитие социально-педагогической деятельности с детьми и семьями в пространстве места жительства : монография. М. : Изд-во ФГБНУ «ИИД-СВ РАО», 2018. 155 с.
12. Маркова Н. Г. Профессиональная компетентность учителя в условиях сельской школы // Вестник Набережночелнинского гос. пед. ун-та. 2021. -№ 55-1 (34). С. 73–75.
13. Хусаинова Г. Р., Карстина С. Г., Галиханов М. Ф. Оценка готовности преподавателей к инновационной профессионально-педагогической деятельности // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 7. С. 42–60
14. Гусев Д. А. Модель дидактической системы формирования компетенций у будущих педагогов сельской школы // Начальная школа. 2018. № 7. С. 44–49.
15. Ильясов Д. Ф., Буров К. С., Селиванова Е. А. Повышение профессиональной компетентности учителей, взаимодействующих с родителями, демонстрирующими

модели неконструктивного поведения // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2021. № 1 (46). С. 5–17.

16. Ткачёва Т. А. Стратегии родительского просвещения в условиях сельской среды // Материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Воспитание: региональный аспект. Проблемы, пути решения, опыт». Иркутск, 2021. С. 279–282.

17. Гусев Д. А., Повshedная Ф. В. Педагогика: дидактическая система подготовки учителя сельской школы : учебно-методическое пособие для вузов. СПб. : Лань, 2022. 116 с.

18. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс: учебное пособие для вузов. Казань: Изд-во КГУ, 1998. 318 с.

19. Туарменский В. В. Специфика сельских территорий РФ в контексте обеспечения их устойчивого развития // Эпоха науки. 2019. № 19. С. 69–73. DOI:10.24411/2409 – 3203 – 2019-1919

20. Горбушов А. А. Социокультурная деятельность сельской школы на примере проекта «Сельские школы РФ» и необходимость введения в законодательную базу понятия «сельская школа» // Вестник Набережночелнинского гос. пед. ун-та. – Набережные Челны. 2021. № 55-2 (34). С. 15–17.

References

1. Gusev D. A. O povyshenii professional'noy kompetentnosti uchiteley sel'skikh shkol v ispol'zovanii IKT na zanyatiyakh dekorativno-prikladnym tvorchestvom [On improving the professional competence of rural school teachers in the use of ICT in decorative and applied art classes]. Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. [Vestnik of Lobachevsky University of Nizhny Novgorod]. Nizhny Novgorod, 2014, no. 1-2. pp. 27-31. (In Russian).

2. Volochkova E. V. Sozдание modeli shkoly «Sel'skaya shkola – obrazovatel'ny sotsiokul'turnyj tsentr [Rural school – educational socio-cultural center]. Obrazovanie: resursy razvitiya. Vestnik LOIRO. [Education: Development Resources. Herald of LRIDE.]. Saint Petersburg, 2014. no.2. pp.82-86. (In Russian).

3. Tkachyova T. A. Prosvetitel'skaya deyatel'nost' budushchego pedagoga v usloviyakh sel'skoy sredy [Educational activity of a future teacher in a rural environment]. Pedagogicheskij IMIDZH. [Pedagogical IMAGE.]. Irkutsk, 2021. vol.15. no. 2 (51). pp. 222–233. (In Russian). DOI: 10.32343/2409-5052-2021-15-2-222-233.

4. Onyshkiv Z. M. Pedagogicheskie usloviya podgotovki budushchikh uchiteley k rabote v sel'skoj natsional'noy shkole [Pedagogical conditions for preparing future teachers to work in a rural national school]. KONCEPT Publ., 2014. no.10. pp. 51-55. (In Russian).

5. Bashkirova O. N. Model' podgotovki budushchego uchitelya k ispol'zovaniyu vospitatel'nykh vozmozhnostey uchebnogo protsessa [Model of preparation of a future teacher for the use of educational opportunities of the educational process]. Pedagogika i psikhologiya. Vestnik CHGPU [Pedagogy and Psychology. Bulletin of ChSPU]. Chelyabinsk, 2008. no.4. pp.11-20. (In Russian).

6. Gusev D. A. Traditsii razvitiya sel'skoj shkoly v kontekste realizatsii pedagogicheskogo potentsiala narodno prikladnogo tvorchestva [Traditions of rural school development in the context of realization of pedagogical potential of folk arts and crafts]. Nauchny dialog. [Scientific Dialogue]. 2016. no.4 (52).pp. 301-313. (In Russian).

7. Shobonov N. A. Sotsial'no-pedagogicheskij potentsial sel'skoj shkoly: istoriko-pedagogicheskij analiz: avtoref. dis. ... dok. ped. nauk :13.00.01 [Socio-pedagogical potential of rural schools: historical and pedagogical analysis: Dr.ped.sci.diss.abstr.:13.00.01] Nizhny Novgorod. 2010. pp. 46. (In Russian).

8. Gorelova S. A. Obrazovanie shkol'nikov v kontekste sel'skogo sotsiuma [Education of schoolchildren in the context of rural society]. Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo

pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena. [Proceedings of A. I. Herzen Russian State Pedagogical University]. Saint Petersburg, 2008. no.88. pp. 181-185. (In Russian).

9. Yakushkina M.S., Ilakavichus M.R., Yakushkina I.I., Matina G.O., Amburtsev R.A., Zagrivnaya T.A., Kozhemyakina L.A. Prosveshcheniye kak resurs razvitiya prostranstva obrazovaniya vzroslykh gosudarstv-uchastnikov SNG: kollektivnaya monografiya [Enlightenment as a resource for the development of the adult education space of the CIS member states: a collective monograph]. St. Pb., IEM RAE, 2016. 237 p. (In Russian).

10. Simbirtseva N.A., Chelysheva I.V. Prosveshchenskaya deyatel'nost': strukturno-soderzhatel'nyy analiz ponyatiya v otechestvennoy traditsii [Educational activity: structural and content analysis of the concept in the Russian tradition]. Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana [Pedagogical Journal of Bashkortostan]. 2020, no 4, pp. 89-90. (In Russian).

11. Gur'janova M.P. Razvitiye sotsial'no-pedagogicheskoy dejatel'nosti s det'mi i sem'yami v prostranstve mesta zhitel'stva: monografiya. [Development of social and pedagogical activities with children and families in the space of the place of residence: monograph]. Moscow. Publishing House of Institute for the Study of Childhood, Family and Education of RAE, 2018. 155 p. (In Russian).

12. Markova N. G. Professional'naya kompetentnost' uchitelya v usloviyakh sel'skoj shkoly [Professional competence of a teacher in a rural school] Vestnik Naberezhnochelninskogo gos. ped. un-ta [Bulletin of Naberezhnye Chelny State Pedagogical University]. 2018. pp. 43-75. (In Russian).

13. Khusainova G. R. Otsenka gotovnosti k prepodavately k innovatsionnoj professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti [Assessment of teachers' readiness for innovative professional and pedagogical activity] Vyssheye obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia]. Irkutsk, 2022. vol. 31 (7). pp. 42 – 60. (In Russian).

14. Gusev D. A. Model' didakticheskoy sistemy formirovaniya kompetentsiy u budushchikh pedagogov sel'skoj shkoly [Model of the didactic system of competence formation among future teachers of rural schools] Nachal'naya shkola. [Elementary school.]. Moscow, 2018. no.7. pp. 44 – 49. (In Russian).

15. Il'yasov D. F. Povyshenie professional'noy kompetentnosti uchiteley, vzaimodeystvuyushchikh s roditel'yami, demonstriruyushchimi modeli nekonstruktivnogo povedeniya [Improving the professional competence of teachers interacting with parents demonstrating non-constructive behavior models] Nauchnoye obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov [Scientific Support of the Personnel Development System]. 2021. no.1 (46). pp.5-16. (In Russian).

16. Tkachyova T. A. Strategii roditel'skogo prosveshcheniya v usloviyakh sel'skoj sredy [Strategies of parental education in a rural environment] Materialy II Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Vospitanie: regional'ny aspekt. Problemy, puti resheniya, opyt» [Proceedings of II All-Russian scientific and practical conference “Education: a Regional Aspect. Problems, Solutions, Experience”]. Irkutsk, 2021. pp. 279-282. (In Russian).

17. Gusev D. A. Pedagogika: didakticheskaya sistema podgotovki uchitelya sel'skoj shkoly: uchebno-metodicheskoe posobie dlya vuzov [Pedagogy: a didactic system of training a rural school teacher: an educational and methodological guide for universities]. St. Petersburg: Lan Publ. 2022. pp. 116. (In Russian).

18. Andreev V. I. Pedagogika tvorcheskogo samorazvitiya: innovatsionny kurs: uchebnoe posobie dlya vuzov [Pedagogy of creative self-development: innovative course: textbook for universities]. Kazanskij gos. un-t. [Kazan State University]. Kazan: KSU Publ., 1998. p.318. (In Russian).

19. Tuarmenskij V. V. Spetsifika sel'skikh territorij RF v kontekste obespecheniya ikh ustoychivogo razvitiya [Specifics of rural territories of the Russian Federation in the context of their sustainable development]. Epokha nauki. [The Era of Science]. 2019. no. 19. pp.69-73. (In Russian). DOI:10.24411/2409 – 3203 – 2019-1919.

20. Gorbushov A. A. Sotsiokul'turnaya deyatel'nost' sel'skoj shkoly na primere proekta «Sel'skie shkoly RF» i neobhodimost' vvedeniya v zakonodatel'nyu bazu ponyatiya «sel'skaya shkola» [Socio-cultural activity of rural schools on the example of the project "Rural schools of the Russian Federation" and the need to introduce the concept of "rural school" into the legislative framework]. Vestnik Naberezhnochelninskogo gos. ped. un-ta. [Bulletin of Naberezhnye Chelny State Pedagogical University]. Naberezhnye Chelny, 2021. no.5 (34). pp. 15 - 17. (In Russian).

Татьяна Александровна Ткачёва

Tatiana A. Tkacheva

аспирант

Postgraduate Student

*Иркутский государственный
университет*

Irkutsk State University

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

1 Karl Marx St, Irkutsk, Russia, 664003

тел.: +7 (3952) 521900

tel.: +7 (3952) 521900

***Статья поступила в редакцию 30.08.2022, одобрена после рецензирования
28.10.2022, принята к публикации 05.11.2022.***

УДК 159.9.07

DOI: 10.32343/2409-5052-2022-16-4-517-529

Научная статья

Изучение зоны ближайшего развития у детей младшего школьного возраста с разной степенью выраженности инициативности

Г. А. Мишина¹, И. В. Довольнова²¹Институт коррекционной педагогики Российской академии образования, г. Москва²Одинцовский Центр развития культуры, Московская область, г. Одинцово¹mishina@ikp.email, <https://orcid.org/0000-0002-8406-2246>²dovolnova1967@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3596-7313>

Аннотация

Введение. Эпоха перемен в социальной и экономической сферах развития современного общества требует активного участия человека во всех областях жизнедеятельности. Закономерен вопрос о том, как сохранить собственную индивидуальность в рамках приобретения социокультурного опыта; как научить подчиняться требованиям среды и при этом оставаться инициативным. Отечественные психологи выделяют различные условия личностного развития. В культурно-исторической психологии одним из них является расширение зоны ближайшего развития. Ребёнок начинает чувствовать себя источником поведения тогда, когда сталкивается с проблемной ситуацией, в которой принимает задачу как личностно значимую и начинает искать пути её решения. Мы предположили, что для расширения зоны ближайшего развития младших школьников необходимо повышение инициативности, понимаемой авторами как личностное качество, включающее в себя эмоциональный, коммуникативный, творческий и познавательный блоки.

Методы. Метод диагностического обучающего эксперимента.

Результаты. Исследование позволяет говорить о том, что детям с разной степенью выраженности инициативности доступны разные виды обучения. Показано, что у детей с низкой степенью выраженности инициативности зона ближайшего развития уже по сравнению с данными детей средней степени её выраженности; у детей с высокой инициативностью зона ближайшего развития наиболее близка к актуальному развитию.

Заключение. Результаты исследования позволяют расширить представление о личностном развитии младших школьников в контексте теории развивающего обучения. Полученные данные показали, что зона ближайшего развития может быть расширена при условии повышения инициативности ребёнка. Результаты исследования могут быть использованы специалистами в практике психологического сопровождения образовательного процесса в современной школе.

Ключевые слова: младший школьный возраст, инициативность, обучение, развитие, проблемная ситуация, зона ближайшего развития

Для цитирования: Мишина Г. А., Довольнова И. В. Изучение зоны ближайшего развития у детей младшего школьного возраста с разной степенью выраженности иници-

ативности // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16. № 4 (57). С. 517-529. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-4-517-529>

Zone of Proximal Development in Elementary School Students with Varying Degrees of Initiative

Galina A. Mishina¹, Irina V. Dovolnova²

¹*Institute of Correctional Pedagogy of the Russian Academy of Education, Moscow*

²*Odintsovo Center for the Development of Culture, Moscow region, Odintsovo*

¹*mishina@ikp.email, <https://orcid.org/0000-0002-8406-2246>*

²*dovolnova1967@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3596-7313>*

Original article

Abstract

Introduction. *The time of socio-economic changes in modern society requires active participation of a person in all areas of life. Therefore, self-realization in all types of cultural practices is an important objective at all stages of education. The problem of self-realization becomes particularly relevant for the elementary school student, when they master a new activity, i.e., learning. On the one hand, modern elementary school students strive for independence and autonomy, on the other hand, they are ready to adapt to circumstances and obey them in problem situations. Thus, it is logical to ask how to preserve individuality within the framework of acquiring cultural experience; how to teach to meet the requirements of an environment and be proactive. The study aims to examine the zone of proximal development in younger students with varying degrees of initiative in a learning experiment (by type of assistance). The term “initiative” is understood as a personal quality including emotional, communicative, creative, and cognitive blocks, which manifest themselves in a problem situation.*

Methods. *The study relies on the method of diagnostic learning experiment and the method of correlation analysis.*

Results. *The study indicates that different types of education are available to children with varying degrees of initiative. The children with low indicators of initiative are shown to have a narrower zone of proximal development compared to that in the children with an average degree of initiative; the zone of proximal development in children with high initiative is closest to actual development.*

Conclusion. *The results of the study expand the understanding of the personal development in the elementary school students in the context of the theory of developmental learning.*

Keywords: *elementary school age, initiative, learning, development, problem situation, zone of proximal development*

For citation: *Mishina G. A., Dovolnova I. V. Zone of Proximal Development in Elementary School Students with Varying Degrees of Initiative. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2022; 16(4): 517–529. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-4-517-529>*

Введение

Эпоха перемен и преобразований в социальной и экономической сферах развития современного общества требует активного участия человека во всех областях жизнедеятельности. Современные школьники, с одной стороны, стремятся к независимости и автономии, с другой стороны, в проблемных ситуациях готовы приспосабливаться к обстоятельствам, подчиняясь им.

Особую актуальность проблема самореализации личности приобретает в младшем школьном возрасте, периоде овладения новой ведущей деятельностью, требующей активного участия ребёнка в процессе усвоения базовых общих научных понятий в различных предметных областях. Например, успешно выполнив учебную задачу в рамках требуемого, школьники довольствуются достигнутым уровнем, не желая преобразовывать полученные знания в собственную творческую деятельность. Закономерен вопрос о том, как научить присваивать опыт социокультурной среды и при этом оставаться источником собственной активности.

Всё сказанное имеет отношение к личностному развитию человека. «<...> Развитие личности выступает как обретение нравственно осмысленной внутренней свободы, как формирование творческих способностей и раскрытие индивидуальности <...>» [1, с. 30]. Особую актуальность проблема развития личности приобретает в младшем школьном возрасте, периоде овладения новой ведущей деятельностью (учебной).

Обзор литературы

Важным понятием в культурно-исторической теории, связанным с развитием личности, является понятие «зона ближайшего развития» (ЗБР). Л. С. Выготский писал: «Развитие внутренних индивидуальных свойств личности ребёнка имеет ближайшим источником его сотрудничество <...> с другими людьми. Итак, когда мы применяем принцип сотрудничества для установления зоны ближайшего развития, мы тем самым получаем возможность непосредственно исследовать то, что и определяет точнее всего умственное созревание, которое должно завершиться в ближайший и последующий периоды его возрастного развития» [2, с. 35]. Другими словами, зона ближайшего развития – это то, что ребёнок ещё не может сделать сам, но может выполнить с помощью извне.

Существенные параметры феномена ЗБР на основе анализа текстов Л. С. Выготского были выделены Л. Ф. Обуховой: зона ближайшего развития – следствие закона развития высших психических функций; ЗБР выступает как ведущий методологический принцип диагностики умственного развития; ЗБР напрямую связана с процессами обучения и умственного развития ребёнка. «Обнаруживая себя в подражании и его особой форме – сотрудничестве со взрослым и сверстниками, ЗБР, по сути, представляет собой процесс приобретения ребёнком вспомогательных, культурных средств психической деятельности» [3].

Формирование ЗБР происходит в обучении, основываясь на законе интериоризации (из коллективного в индивидуальное). Е. Е. Кравцова подчёркивала, что обучение – это общение и сотрудничество. «Педагогика сотрудничества, по мнению Выготского, является неперенным, главным условием для развития. В противном случае – нет ни обучения, ни развития» [4]. В ситуации взаимодействия ребёнок выделяет новый способ действия (открытие для себя) и присваивает его (открытие себя), изменяясь личностно, – отмечает В. Т. Кудрявцев [5].

Е. Е. Кравцова представляла обучение как последовательно сменяющие друг друга позиции в общении, с помощью которых ребёнок может получить помощь от взрослого для реализации той деятельности, которую он не может выполнить самостоятельно. Это: независимая позиция, позиция «на равных», позиция общения «под», позиция общения «над», позиция «пра – мы». В исследовании Ж. П. Шопиной выделенные позиции общения регламентировали помощь, оказываемую ребёнку в ситуации затруднения. При этом, по мысли учёного, независимая позиция общения наиболее близка к актуальному уровню психического развития, т.е. зона актуального развития (ЗАР) [6].

Как справедливо отмечала С. Л. Новоселова, дети не пассивная сторона, они активно участвуют в присвоении опыта в процессе педагогического обучения и воспитания. «Так, дети могут присваивать опыт путём его практического самостоятельного

использования в ходе повторных действий в ситуации, аналогичной предложенной взрослым» [7, с. 23].

Л. Ф. Обухова подчёркивала необходимость актуализации активности ребёнка по освоению им нового предметного действия. Так, в исследовании Ю. В. Гущина, выполненном под руководством учёного, выделены изменения, происходящие при трансформации ЗБР в зону актуального развития: при совместном и совместно-разделённом выполнении действия взрослый оказывает ребёнку дозированную помощь; происходит переход от совместного и совместно-разделённого выполнения действия к разделённому, при котором выполнение и контроль переходят к ребёнку, появляется степень осознанности действия, при которой ребёнок может дать словесный отчёт о способе действия; выполнение действия переходит во внутренний план, ребёнок способен переносить усвоенный способ действия в новую ситуацию; появляется умение обучить усвоенному способу действия другого ребёнка [8].

Мощным средством выявления обучаемости младших школьников, по мнению А. Я. Ивановой, является диагностическое обучение. Учёным выделены основные параметры обучаемости: собственная активность ребёнка, количество видов помощи, способность к переносу усвоенного способа (отсутствие переноса, перенос частичный, перенос в действиях (без словесного обозначения), полный перенос в словесной форме. Психологом были разработаны уроки-подсказки для учащихся 7–10 лет, направленные на развитие потенциальных возможностей детей [9].

ЗБР можно обнаружить в проблемной ситуации, ситуации противоречия, в которой знания и умения ребёнка (прошлый опыт) сталкиваются с новой ситуацией (опытом нового действия). В такой ситуации ребёнок принимает задачу как лично значимую и начинает активно искать пути её решения, проявляя такое субъектное качество, как инициативность, и сопряжённые с ним понятия (активность, инициатива, самостоятельность) [5; 10; 11; 13; 14; 16 и др.].

Инициативность в современных исследованиях трактуется как сложное личностное образование, имеет интегрированный характер определения, включающий в себя различные компоненты: когнитивный, мотивационный, волевой, эмоциональный, поведенческий, деятельностный, рефлексивно-оценочный [13; 15; 16 и др.] – и рассматривается с точки зрения разных подходов и научных позиций: как поведенческая черта [10; 11; 17; 18; 19 и др.]; волевое качество (свойство) личности, характеристика воли [20; 21 и др.]; параметр творчества [5; 22; 26 и др.] и как познавательная активность [10; 23; 24; 25 и др.]. Существуют разные научные позиции и относительно структуры инициативности [15; 16; 17; 27 и др.].

В трудах В. В. Давыдова, А. Я. Ивановой, П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина, Б. Д. Эльконина, Е. Е. Кравцовой, Г. Г. Кравцова, В. Т. Кудрявцева и др. учёных имеется указание на важность инициативности в обучении: способность ребёнка по собственной инициативе выделять способ решения или, основываясь на способе, предложенном другим, преобразовывать его в свой собственный приводит к появлению осмысленной деятельности, результатом которой является развитие и саморазвитие.

Г. А. Цукерман подчёркивает, что именно на начальной ступени школьного образования необходимо побуждать и поддерживать инициативность партнёра, направляя её на открытие и использование определённых культурных средств, – вот первый принцип жизни учебного сообщества, способного развить в ребёнке умение и желание учить себя [10, с. 87].

Таким образом, анализ имеющихся теоретических и эмпирических источников, а также учёт основных положений культурно-исторической теории развития Л. С. Выготского и его последователей позволил нам:

– рассматривать инициативность как личностное качество, включающее эмоциональный, коммуникативный, творческий, познавательный блоки, проявляющееся в

условиях проблемной ситуации и направленное на расширение зоны ближайшего развития в деятельности, ведущей для данного возраста;

– предположить, что проявления детской инициативности связаны с зоной ближайшего развития: детям с высокой степенью выраженности инициативности доступны высокие способы обучения.

Материалы и методы

Исследование проводилось в государственном муниципальном образовательном учреждении № 14 города Одинцово Московской области.

С помощью метода шкальной оценки, полученной от родителей детей и специалистов образования, работающих с ними, были выделены три группы младших школьников (7–9 лет) с разной степенью выраженности инициативности (низкой, средней, высокой). Более подробно процедура выделения этих групп изложена в публикации И. В. Довольновой «Развитие инициативности в младшем школьном возрасте» (2017).

С учётом анализа теоретических источников о том, что ЗБР проявляется именно в проблемной ситуации, младшим школьникам с разной степенью выраженности инициативности предлагались задания из серии интеллектуальных игр «Сложи узор» Б. П. Никитина [28]. По инструкции детям младшего школьного возраста необходимо было сконструировать узоры согласно образцу. Узоры предлагались по степени усложнения: сначала учащиеся конструировали простой вид узора из четырёх кубиков «Паркет» (который считался тренировочным и в дальнейшем анализе не учитывался), затем сложный вид узора из четырёх кубиков – «Крюк», затем сложный вид узора из девяти кубиков – «Катушка». Диагностическое исследование проводилось индивидуально.

Параметрами анализа являлись: вербальные и невербальные реакции ребёнка при решении сложного вида задания (эмоциональный и коммуникативный блоки инициативности); способ его выполнения (путём зрительного соотнесения, методом практических целенаправленных проб), самостоятельность действий, реализация своего замысла (творческий блок инициативности), вопросы познавательного характера, стремление к самостоятельному поиску нового знания (познавательная инициативность), отношение к собственным результатам. Акцентировалось внимание на способности ребёнка обобщать способ решения задач и переносить его в новую ситуацию. Использовался метод диагностического обучающего эксперимента с учётом положения А. В. Запорожца об этапах формирования умственных действий [12] и А. Я. Ивандовой об уроках-подсказках [9].

Обучение проводилось следующим образом:

1-й вид обучения. Действия ребёнка по словесной инструкции. Оказание направляющего вида помощи в конструировании последнего элемента узора.

2-й вид обучения. Действия по образцу. Экспериментатор конструировал узор (без речевого сопровождения). Затем узор разбирался, и ребёнку предоставлялась возможность выполнить узор самостоятельно.

3-й вид обучения. Действия по показу. Экспериментатор складывал узор, сопровождая словесным комментированием каждое действие. Далее узор разбирался, и взрослый просил ребёнка выполнить узор самостоятельно.

4-й вид обучения. Действия по подражанию. Поэтапное составление узора по частям с речевым сопровождением. Как во втором и третьем виде оказания помощи, узор разбирался, и ребёнку предлагалось сконструировать узор самостоятельно.

Подчеркнём, что узор «Паркет», который разбирался совместно со специалистом, являлся ориентировочным этапом. Экспериментатор обращал внимание на особенности окраски кубиков, грани которых были окрашены в разные цвета; соотносил каждый элемент кубика с образцом; отвечал на детские вопросы; при необходимости оказывал разнообразную помощь (эмоциональную, организующую, направляющую); проводил

обучение. Результаты не учитывались.

После самостоятельного успешного выполнения задания «Паркет» предлагались последующие узоры: «Крюк» (исследование обучаемости) и «Катушка» (способность к переносу способа в новую ситуацию).

Результаты исследования

Данные по итогам выполнения заданий «Крюк» и «Катушка» представлены в таблице.

Таблица
Table

Виды обучения по итогам выполнения заданий «Крюк» и «Катушка»

Types of training based on the results of the tasks "Hook" and "Reel"

Группы инициативности	Виды обучения							
	«Крюк»				«Катушка»			
	1	2	3	4	1	2	3	4
«низкая инициативность» n=10			6	4		5	5	
«средняя инициативность» n=17		11	4	2	12			
«высокая инициативность» n=14	5	1						

Данные таблицы наглядно демонстрируют, что в группе с низкой инициативностью дети после обучения переходили к самостоятельным действиям, однако младшим школьникам этой группы необходим был 3-й и 4-й вид обучения (действия по показу и подражанию), и не менее трёх проб. В группе средней инициативности детям, преимущественно, предлагался 2-й вид обучения (действия по образцу). В условиях обучения младшим школьникам этой группы достаточно было одной пробы для оказания помощи. В группе с высокой инициативностью учащиеся в большинстве ситуаций действовали независимо, другим предлагался 1-й вид обучения, действия по словесной инструкции.

Результаты выполнения последующего узора «Катушка» показывают, что в ситуации переноса освоенного действия младшим школьникам группы с низкой инициативностью необходим был 2-й и 3-й вид обучения (действия по образцу и показу), 4-й вид обучения (действия по подражанию) не понадобился. Следует отметить, что в ситуации складывания данного вида узора в этой группе отказов от выполнения не наблюдалось. Актуализация собственной активности помогала детям осуществить переход от действий по подражанию и показу (4-й и 3-й виды обучения) к действиям по образцу (2-й вид обучения). Детям со средней степенью выраженности инициативности достаточно было 1 вида обучения. В группе высокой инициативности младшие школьники складывали узор самостоятельно.

Обсуждение и выводы

Рассмотрим подробно характеристики поведения младших школьников с разной степенью выраженности инициативности в условиях решения проблемной ситуации на примере конструирования узора «Крюк».

Младшие школьники с **низкой инициативностью** принимали инструкцию выполнения, выражали готовность к сотрудничеству. Однако во время выполнения, совершив одну попытку и не получив положительного результата, констатировали трудность («Очень трудно»), демонстрировали отрицательные эмоции и прекращали конструктивный вид деятельности. Либо отказывались от выполнения после предъ-

явления инструкции. Отказ аргументировался ответами, например, «Я не понял, как ставить», «Я не знаю», «Это невозможно сделать». Следует отметить, что во время совершения самостоятельной пробы детям этой группы не удавалось вычленить способ решения (дети не замечали целостности узора, путали цветовые грани кубиков, неправильно подбирали их количество («У меня кубиков не хватает»)), что в конечном итоге приводило к отказу от работы.

В ситуации совместных действий экспериментатор инициировал общение («Давай вместе попробуем!»), однако со стороны детей ответных действий не наблюдалось. Специалист складывал узор, ребёнок наблюдал, к окончанию соглашался поставить последний элемент узора. После многочисленных уговоров выполнял самостоятельно. С эмоциональной поддержкой инициативных усилий, путём многократных проб, с поэтапным выделением каждого действия младшие школьники этой группы достигали самостоятельности в выполнении после обучения. Однако удовольствия от результатов своего труда не испытывали. Дети говорили, например: «Это Вы собрали узор, а не я».

Таким образом в условиях решения проблемной ситуации дети демонстрировали пассивность, в условиях обучения – действия по подражанию и показу.

В условиях проблемной ситуации **младшие школьники группы средней инициативности** (как и их предшественники) акцентировали внимание на трудностях, что мешало нахождению самостоятельного способа выполнения («Не смогу», «Это трудный узор», «Трудно будет», «Это невозможно!»). В отличие от действий детей первой группы, обучающиеся данной группы не отказывались от выполнения. Во время работы обращались с вопросами к специалисту, например, по поводу цветового решения кубиков («Надо приставлять белые?», «Здесь красные?»), проявляя любознательность и заинтересованность, вовлекая взрослого в свою деятельность. В отличие от поведения учащихся предшествующей группы, дети этой группы были нацелены на поиск способа выполнения, однако, попробовав 2 раза и не получив результата, младшие школьники по собственной инициативе обращались за помощью.

Психологической особенностью развития детей этой группы являлось изменение поведения по отношению к себе и своим действиям. В ситуации неуспешности младшие школьники демонстрировали эмоциональный уход от выполнения, огорчались, переживали. Справившись самостоятельно после обучения с заданием, дети улыбались, произносили междометие: «Уф!», расправляли плечи, выпрямляли спину, демонстрируя признаки довольства собой. Учащиеся данной группы как бы говорили себе: «Я это смог!», «У меня получилось!», осознавая себя субъектом собственных действий.

Таким образом, полученные данные позволяют говорить о том, что в проблемной ситуации дети этой группы демонстрировали неумение решить поставленную задачу самостоятельно. Однако в отличие от действий младших школьников первой группы запрашивали помощь и были ориентированы на её получение. В условиях проблемной ситуации демонстрировали активность, в условиях обучения – действия по образцу (2-й вид обучения).

В отличие от аналогичных ситуаций в группе низкой и средней инициативности у младших школьников **высокой степени её выраженности** негативных эмоций при необходимости выполнения сложного задания не наблюдалось. Дети на трудностях не акцентировались, доброжелательного отношения к ситуации общения не меняли. Принимали условия задачи и стремились найти решение собственными силами. Только в этой группе учащиеся могли усложнить себе задачу, начиная складывать узор по представлению («Мне не нужен образец»). В отличие от действий детей других групп, младшие школьники данной группы самостоятельно подбирали цветовое решение узора, количество кубиков. Например, рассуждали: «Сколько здесь кубиков?», сверялись

с образцом, считали и пересчитывали, подбирали грани соответствующего цвета. Если узор не получался (трудности вызывала постановка последнего элемента узора), разбирали и начинали заново. Работали длительное время, были сосредоточены и внимательны, использовали разнообразные способы. В данной группе экспериментатор предлагал помощь, однако дети отказывались от неё («Я ещё попробую!»).

В качестве примера опишем конструирование сложного узора девочкой девяти лет. Узор никак не получался. Ребёнок разбирал и собирал заново, используя разнообразные способы. Примерно через пять – шесть минут экспериментатор предложил помощь. Однако девочка ответила: «Я сама», разобрала узор и начала выполнение задания заново. Выполнила самостоятельно. Была очень довольна результатом.

Таким образом, учащиеся этой группы в проблемной ситуации были ориентированы на самостоятельный поиск нового знания, в условиях обучения действовали по словесной инструкции, в процессе обучения демонстрировали поисковую активность, что указывает на широкую зону ближайшего развития. Представленные характеристики поведения учащихся этой группы позволяют говорить об активизации творческого (реализация своего замысла) и познавательного (готовность к самостоятельному поиску новой информации) блоков инициативности.

Полученные данные нашего исследования позволяют сделать вывод о том, что:

1) высокая степень выраженности инициативности соответствует высоким способам обучения и способности переноса усвоенного действия в аналогичную ситуацию;

2) дети с низкой степенью выраженности инициативности выполняют новое предметное действие по подражанию и показу (4-й и 3-й вид обучения). В ситуации переноса усвоенного способа обучения переходят на более высокий уровень оказания помощи (2-й вид обучения);

3) младшие школьники группы средней инициативности выполняют новое действие по образцу (2-й вид обучения), осуществляя переход от внешнего к внутреннему плану действий, что указывает на более широкую зону ближайшего развития этих детей по сравнению с данными учащихся низкой степени её выраженности. В аналогичной ситуации младшие школьники этой группы инициативности совершают частичный перенос усвоенного способа обучения (1-й вид обучения);

4) учащиеся с высокой степенью выраженности инициативности в проблемной ситуации действуют самостоятельно, в отдельных случаях используя 1-й вид обучения. В схожей ситуации демонстрируют умение обобщать способ действия, совершая полный перенос предметного действия в новую ситуацию.

Заключение

Наше исследование было направлено на изучение ЗБР младших школьников с разной степенью выраженности инициативности. Для этого использовался метод создания проблемной ситуации и обращалось внимание на доступные младшим школьникам виды обучения в ситуации затруднения. Было показано, что при переносе способа действия на аналогичное задание виды обучения качественно изменяются, что свидетельствует о расширении ЗБР детей. У детей с высокой инициативностью ЗБР наиболее близка к актуальному развитию.

Наблюдения за поведением детей в ситуации затруднения позволили наметить ключевые моменты обучения. Для достижения самостоятельного результата (трансформации зоны ближайшего развития в зону актуального развития) младшим школьникам группы низкой инициативности необходимы разнообразные виды помощи и поэтапность действий с речевым сопровождением. Детям со средней степенью выраженности инициативности необходимо предлагать различные варианты задач для их последующего переосмысления. В этом случае происходит переход от «открытия для себя» (присвоение способов культурного опыта) к «открытию себя» (преобразование

способа действия, которое ребёнок использует в своей практической деятельности).

Заявленный вклад авторов

Мишина Г. А.: научное руководство, идея статьи, обобщение теоретического материала, обобщение результатов исследования, выводы, заключение.

Довольнова И. В.: анализ научных работ в отечественных и зарубежных публикациях, проведение эмпирического исследования и анализ его результатов, подготовка текста статьи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Список источников

1. Кравцов Г. Г. Психологические проблемы начального образования: монография. Красноярск : Изд-во Красноярского ун-та, 1994. 142 с.
2. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. СПб. : СОЮЗ, 1997. 222 с.
3. Обухова Л. Ф., Корепанова И. А. Зона ближайшего развития: пространственно-временная модель // Вопросы психологии. 2005. № 6. С. 13–26.
4. Кравцова Е. Е. Культурно-историческая психология. Зона ближайшего развития [Электронный ресурс] // Психологическая газета. 15 ноября 2016 г. URL: https://dzen.ru/a/ХоMXNF_uIGMh_KUk (дата обращения: 01.06.2022).
5. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М. : Знание, 1991. 79 с.
6. Шопина Ж. П. Психологические закономерности формирования и актуализации зоны ближайшего развития [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07М., 2002. 27 с. URL: <http://childpsy.ru> (дата обращения: 17.11.2021).
7. Новоселова С. Л. Развитие мышления в раннем возрасте. М. : Педагогика, 1978. 159 с.
8. Гуцин Ю. В. Сравнительный анализ зоны ближайшего развития у детей в норме и при различных вариантах дизонтогенеза: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. М., 2010. 29 с.
9. Иванова А.А. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. 98 с.
10. Цукерман Г. А., Венгер А. Л. Развитие учебной самостоятельности. М. : ОИРО, 2015. 430 с.
11. Эльконин Б. Д. Мировые тенденции в образовании и развивающее обучение / Развитие теории и практики учебной деятельности: научная школа В. В. Давыдова. Монография по материалам Междунар. сетевой науч. конф. (Беларусь, Италия, Россия). Волгоград : Перемена, 2016. С. 88–98.
12. Зинченко В. П., Назаров А. И. Последствие теории действия А. В. Запорожца // Вопросы психологии. 2005. № 5. С. 91–101.
13. Моница Г. Б. Технология формирования у детей 6-7 лет инициативности, самостоятельности, ответственности и парциальная программа «Лесенка РОСТА». СПб. : Детство-Пресс, 2017. 176 с.
14. Короткова Н. А., Нежнов П. Г. Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах ; изд. 4-е, дораб. М. : Линка-Пресс, 2017. 49 с.
15. Борисова Т. С. Активность и инициативность как основа формирования социальной ответственности учащейся молодежи // Вестник ТГПУ. 2011. Выпуск 1(103). С. 131–136.

16. Коротаева Е. В., Святцева А. В. Развитие инициативности детей дошкольного возраста // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2016. № 5. С. 669–671.
17. Исаков М. В. Показатели и структура субъектности: на материале становления профессиональной субъектности у студентов вузов: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. М., 2008. 242 с.
18. Frese M., Fay, D. Personal initiative: An active performance concept for work in the 21st century. *Research in Organizational Behavior*. 2001. 23(2). Pp. 133–187. DOI:10.1016/S0191-3085(01)23005-6
19. Price-Mitchell M. How Kids Learn to Take Initiative and Overcome Challenges // *Roots of Action* [Electronic resource]. 2018. URL: <https://www.rootsofaction.com> (mode of access: 10.11.2022).
20. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М. [и др.] : Питер, 2012. 712 с.
21. Кравцов Г. Г. Формирование личности в процессе обучения: дошк. и младший шк. возраст [Электронный ресурс] : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 М., 1995. 288 с. URL: <http://irbis.gnpbu.ru> (дата обращения: 20.01.2022).
22. Смирнова Е. О., Солдатова Ю. С. Особенности проявления инициативы современных дошкольников // *Психолого-педагогические исследования*. 2019. Т. 11. № 1. С. 12–26.
23. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении [Электронный ресурс]. СПб. : Питер, 2009. 318 с. URL: <https://sch1248.mskobr.ru> (дата обращения: 21.01.2022).
24. Матюшкина А. А. Представления о решении творческой проблемы в научной школе А. М. Матюшкина // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2012. № 3. С. 70–80. URL: <http://cyberleninka.ru> (дата обращения: 10.12.2022).
25. Шумакова Н. Б. Развитие общей одаренности детей в условиях школьного обучения: автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13. М., 2007. 48 с.
26. Kohlberg L. Moral stages and moralization: The Cognitive developmental approach / *Moral development and behavior / Theory, research and social issues*. N.Y., 1976. Pp. 31–53.
27. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни [Электронный ресурс]. М. : Мысль, 1999. 299 с. URL: <http://rubinstein-society.ru> (дата обращения: 05.05.2022).
28. Никитин Б. П. Интеллектуальные игры ; 5-е изд., испр. М. : Лист Нью, 2004. 186 с.

References

1. Kravtsov G.G. *Psikhologicheskie problemy nachal'nogo obrazovaniya: Monografiya*. [Psychological problems of primary education: Monograph]. Krasnoyarsk, [Krasnoyarsk University Publishing House], 1994. 142 p. (In Russian).
2. Vygotskii L.S. *Voprosy detskoj psikhologii*. [Issues of child psychology]. Saint – Petersburg, [SOYuZ Publishing House], 1997. 224 p. (In Russian).
3. Obukhova L.F., Korepanova I.A. *Zona blizhajshego razvitiya: prostranstvenno-vremennaya model'* [Zone of proximal development: spatiotemporal model] // *Voprosy psikhologii* [Voprosy Psikhologii]. 2005. No. 6. pp. 13–25. (In Russian).
4. Kravtsova E.E. *Kul'turno – istoricheskaya psikhologiya. Zona blizhajshego razvitiya* [Cultural and historical psychology. Zone of the nearest development] // *Psikhologicheskaya gazeta* [Psychological newspaper]. Available at: <https://zen.yandex.ru> (accessed: 01.06.2022). (In Russian).
5. Kudryavtsev V.T. *Problemnoe obuchenie: istoki, sushchnost, perspektivy*. [Problem learning: origins, essence, prospects]. Moscow, [Znanie Publishing House], 1991. 79 p. (In Russian).
6. Shopina Zh.P. *Psikhologicheskie zakonomernosti formirovaniya i aktualizatsii zony*

blizhajshego razvitiya. Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. [Psychological patterns of formation and actualization of the zone of proximal development. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2002. 27 p. Available at: <http://childpsy.ru> (accessed: 17.11. 2021).

7. Novoselova S.L. Razvitie myshleniya v rannem vozraste. [The development of thinking in the early age]. Moscow, [Pedagogika Publishing House], 1978. 159 p. (In Russian).

8. Gushchin Yu.V. Sravnitel'nyj analiz zony blizhajshego razvitiya u detej v norme i pri razlichnykh variantakh dizontogeneza. Avtoref. diss. ... kand. psikh. nauk [Comparative analysis of the zone of proximal development in typically developing children and in those with different types of dysontogenesis. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2010. 29 p.

9. Ivanova A.Ya. Obuchaemost' kak printsip otsenki umstvennogo razvitiya. [Learnability as a principle for assessing mental development]. Moscow, [Moscow University Publishing House], 1976. 98 p. (In Russian).

10. Tsukerman G.A., Venger A.L. Razvitie uchebnoj samostoyatel'nosti. [Development of educational independence]. Moscow; OIRO, 2010. 432 p. (In Russian).

11. El'konin B.D. Mirovye tendentsii v obrazovanii i razvivayushchee obuchenie [World trends in education and developmental learning] // Razvitie teorii i praktiki uchebnoj deyatel'nosti: nauchnaya shkola V.V. Davydova. Monografiya po materialam Mezhdunarodnoj setевой nauchnoj konferentsii (Belarus', Italiya, Rossiya) [Development of the theory and practice of educational activity: the scientific school of V.V. Davydov. Monograph based on the materials of the International Network Scientific Conference (Belarus, Italy, Russia)]. 2016. pp. 88 – 98. Available at: <https://docviewer.yandex.ru> (accessed: 14.11.2022). (In Russian).

12. Zinchenko V.P., Nazarov A.I. Posledeistvie teorii deistviya A.V. Zaporozhtsa [The aftereffect of action theory by A.V. Zaporozhets] // Voprosy psikhologii [Voprosy Psikhologii]. 2005. No.5. pp. 91-101. (In Russian).

13. Monina G.B. Tekhnologiya formirovaniya u detei 6-7 let initsiativnosti, samostoyatel'nosti, otvetstvennosti i partial'naya programma «Lesenka ROSTA». [Technology for building the initiative, independence, responsibility in 6-7 year old children and the partial program Growth Ladder]. St. Petersburg, [DETSTVO – PRESS Publishing House], 2017. 176 p. (In Russian).

14. Korotkova N.A., Nezhnov P.G. Nablyudenie za razvitiem rebenka v doshkol'nykh gruppakh. [Monitoring the development of the child in preschool groups]. Moscow, [Linka-Press Publishing House], 3rd. ed. 2014. 49 p. (In Russian).

15. Borisova T.S. Aktivnost' i initsiativnost' kak osnova formirovaniya sotsial'noi otvetstvennosti uchashcheisya molodezhi [Activity and initiative as the basis for building social responsibility in students] // Vestnik TGPU [Bulletin of TSPU]. 2011. No 1(103). pp. 131 – 136. (In Russian).

16. Korotaeva E.V., Svyattseva A.V. Razvitie initsiativnosti detei doshkol'nogo vozrasta [Development of initiative in preschool children] // Sbornik materialov ezhegodnoi mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Vospitanie i obuchenie detei mladshego vozrasta» [Proceedings of the annual international scientific and practical conference “Education and training of young children”]. Moscow. 2016. No. 5. pp. 669 – 671. (In Russian).

17. Isakov M.V. Pokazateli i struktura sub'ektnosti: na materiale stanovleniya professional'noi sub'ektnosti u studentov vuzov. Diss. ... kand. psikh. nauk. [Indicators and structure of subjectivity: on the material of the formation of professional subjectivity in university students. Cand. psych. sci. diss.]. Moscow, 2008. 28 p.

18. Frese, M., Fay, D. Personal initiative: An active performance concept for work in the 21st century. Research in Organizational Behavior. 2001. 23(2), pp.133–187. DOI:10.1016/S0191-3085(01)23005-6.

19. Price-Mitchell M. How Kids Learn to Take Initiative and Overcome Challenges // Roots of Action. 2018. Available at: <https://www.rootsofaction.com> (accessed:10.11.2022).

20. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii. [Fundamentals of general psychology]. Moscow, [Piter Publishing House], 2002. 2nd. ed. 720 p. (In Russian).
21. Kravtsov G.G. Formirovanie lichnosti v protsesse obucheniya: doshk. i mladshii shk. vozrast. diss. ... d-ra. psikh. nauk. [Formation of personality in the learning process: pre-school and junior school age. Dr. psych. sci. diss.]. Moscow, 1995. 288 p. Available at: <http://irbis.gnpbu.ru> (accessed: 20.01. 2022).
22. Smirnova E.O., Soldatova Yu.S. Osobennosti proyavleniya initsiativy sovremennykh doshkol'nikov [Features of the manifestation of the initiative of modern preschoolers] // Psikhologo – pedagogicheskie issledovaniya [Journal of Psychological-Educational Studies]. 2019. No.1. pp. 12 – 26. (In Russian).
23. Lisina M.I. Formirovanie lichnosti rebenka v obshhenii. [Formation of the child's personality in communication]. Petersburg, [Piter Publishing House], 2009. Available at: <https://sch1248.mskobr.ru> (accessed: 21.01. 2022). (In Russian).
24. Matyushkin A.M. Psikhologicheskaya struktura, dinamika i razvitie poznatel'noj aktivnosti / A.M. Matyushkin Problemy` psikhologii aktivnosti [Psychological structure, dynamics and development of cognitive activity / Problems of psychology of activity] // Voprosy` psikhologii [Voprosy Psikhologii]. 1982. pp. 5-17. Available at: <http://www.voprosy.ru> (accessed: 10.11. 2021). (In Russian).
25. Shumakova N.B. Razvitie obshchej odarennosti detej v usloviyakh shkol'nogo obucheniya. Avtoref. diss. ... d-ra. psikh. nauk. [Development of general giftedness in children in the context of school education. Dr. psych. sci. abstr.]. Moscow, 2007. 48 p.
26. Kohlberg, L., Moral stages and moralization: The Cognitive developmental approach / L. Kohlberg II Moral developmental and behavior / Theory, research and social issues. N.Y., 1976. pp. 31 – 53.
27. Abul'khanova – Slavskaya K.A. Strategiya zhizni. [Life strategy]. Moscow, [Mysl Publishing House], 1999. 299 p. Available at: <http://rubinstein-society.ru/engine/documents/document214.pdf> (accessed: 05.05.2022). (In Russian).
28. Nikitin B.P. Intellekтуal'nye igry. [Intellectual games]. Moscow, [List N`yu Publishing House], 5th, ed., 2004. 186 p. (In Russian).

Галина Александровна Мишина

*доктор психологических наук,
заведующий кафедрой специальной
психологии и коррекционной
педагогике*

*Институт коррекционной педагогики
Российской академии образования*

*119121, Россия, г.Москва,
ул. Погодинская, 8, корп. 1*

тел.: +7 (499) 2450452

Galina A. Mishina

*Doctor of Sciences (Psychology), Head of
the Department of Special Psychology and
Correctional Pedagogy*

*Institute of Correctional Pedagogy of the
Russian Academy of Education*

*Bld.1, 8 Pogodinskaya St, Moscow, 119121,
Russia*

tel.: +7 (499) 2450452

*Ирина Викторовна Довольнова**Irina V. Dovolnova**методист 1 категории художественно-творческой мастерской**Methodologist of the 1st Category of the Artistic and Creative Workshop**Одинцовский Центр развития культуры**Odintsovo Center for the Development of Culture**143003, Россия, Московская область, г. Одинцово, ул. Маршала Жукова, 36**36 Marshal Zhukov St, Odintsovo, Moscow region, Russia, 143003**тел.: +7 (495) 5875220**tel.: +7 (495) 5875220*

Статья поступила в редакцию 17.11.2022, одобрена после рецензирования 09.12.2022, принята к публикации 11.12.2022.

УДК 159.9.07

DOI: 10.32343/2409-5052-2022-16-4-530-542

Научная статья

Социально-психологические установки личности старшеклассников с разным уровнем эмоционального интеллекта

Н. Н. Доронина¹, Ю. Н. Гут², М. В. Ланских³^{1,2,3}Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород²Психологический институт Российской академии образования, г. Москва¹doronina@bsu.edu.ru, <http://orcid.org/0000-0001-9052-1034>²gut.julya@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0001-8505-3846>³lanskih@bsu.edu.ru, <http://orcid.org/0000-0002-1052-0317>

Аннотация.

Введение. В статье отмечается важная роль социально-психологических установок личности в разных сферах жизнедеятельности. В старшем школьном возрасте социально-психологические установки оказывают огромное влияние и на мотивацию, и на профессиональное самоопределение, и другие аспекты. Юношеский возраст является сензитивным периодом для развития эмоционального интеллекта. В зависимости от уровня выраженности эмоционального интеллекта школьника возможны особенности проявления социально-психологических установок.

Материалы и методы. Целью исследования является изучение особенностей социально-психологических установок старшеклассников с разным уровнем эмоционального интеллекта. В качестве основного метода было выбрано тестирование, в качестве методик использовались: опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» (Д. В. Люсин), «Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (О. Ф. Потемкина), Шкала оптимизма и активности (Н. Водопьянова, М. Штейн). В диагностике приняли участие обучающиеся 10–11 классов.

Результаты исследования. В ходе исследования было выявлено, что у учащихся старших классов лучше развит внутриличностный эмоциональный интеллект. Выявлена недостаточная сформированность следующих показателей эмоционального интеллекта старшеклассников: понимание чужих эмоций, чуткость к внутреннему состоянию другого человека и в целом межличностный эмоциональный интеллект. Интегральный показатель эмоционального интеллекта у большинства опрошенных представлен на среднем уровне. Среди социально-психологических установок личности доминирующие позиции занимают ориентация на альтруизм и ориентация на деньги. На наш взгляд, для старшеклассников альтруизм является способом присвоения нравственного опыта человечества, а отношение к деньгам связано с ценностями и установками его семьи.

Обсуждение и заключение. Доказано, что существуют особенности социально-психологических установок личности старшеклассников с разным уровнем эмоционального интеллекта, а именно: у школьников с высоким уровнем эмоционального интеллекта ориентация на процесс и на альтруизм, а также оптимизм и активность будут выражены выше по сравнению со школьниками с низким уровнем эмоционального интеллекта.

© Доронина Н. Н., Гут Ю. Н., Ланских М. В., 2022

Ключевые слова: социально-психологические установки личности, эмоциональный интеллект, внутриличностный эмоциональный интеллект, межличностный эмоциональный интеллект, старшеклассники

Для цитирования: Доронина Н. Н., Гут Ю. Н., Ланских М. В. Социально-психологические установки личности старшеклассников с разным уровнем эмоционального интеллекта // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16. № 4 (57). С. 530–542. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-4-530-542>

Socio-Psychological Attitudes of High School Students with Different Levels of Emotional Intelligence

Natalia N. Doronina¹, Yulia N. Gut², Marina V. Lanskih³

^{1,2,3}Belgorod National Research University, Belgorod

²Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow

¹doronina@bsu.edu.ru, <http://orcid.org/0000-0001-9052-1034>

²gut.julya@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0001-8505-3846>

³lanskih@bsu.edu.ru, <http://orcid.org/0000-0002-1052-0317>

Original article

Abstract

Introduction. The paper emphasizes the important role of socio-psychological attitudes of the individual in various spheres of life. Socio-psychological attitudes have a huge impact on motivation, professional self-determination, and other aspects of the high schooler. Adolescence is a sensitive period for the development of emotional intelligence. Depending on the extent to which the emotional intelligence of the student is expressed, there can be various manifestations of the socio-psychological attitudes.

Materials and methods. The study aims to explore the features of socio-psychological attitudes in high school students with various levels of emotional intelligence. The main method of research is testing. The study also relies on the emotional intelligence questionnaire "Emin" (D. V. Lyusin), the Methodology for diagnosing socio-psychological attitudes of a person in the motivation-and-need sphere (O. F. Potemkina), and the Scale of optimism and activity (N. Vodopyanova, M. Stein). Students of grades 10-11 took part in the diagnostic tests.

Results. The findings have revealed that intrapersonal emotional intelligence is better developed in high school students, whereas some indicators of emotional intelligence show their insufficient level of their development. These are understanding of other people's emotions, sensitivity to the inner state of another person and, in general, interpersonal emotional intelligence. The integral indicator of emotional intelligence is average for the majority of respondents. Altruism orientation and money orientation predominate in the socio-psychological attitudes of the individual. In our opinion, altruism for high school students is a way to acquire the moral experience of humanity, and their money attitude is connected with the values and attitudes of their family.

Discussion and Conclusion. The study has proved that there are specific features of the socio-psychological attitudes of high school students with different levels of emotional intelligence, namely: students with a high level of emotional intelligence focus on the process and altruism, their expression of optimism and activity is also higher than that in the students with low emotional intelligence.

Keywords: socio-psychological attitudes of personality, emotional intelligence, intrapersonal emotional intelligence, interpersonal emotional intelligence, high school students

For citation: Doronina N. N., Gut Yu. N., Lanskikh M. V. Socio-Psychological Attitudes of High School Students with Different Levels of Emotional Intelligence. *Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE*. 2022; 16(4): 530-542. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-4-530-542>

Введение

Социально-психологические установки влияют практически на все сферы жизнедеятельности современного человека. В старшем школьном возрасте социально-психологические установки оказывают огромное влияние и на мотивацию, и на профессиональное самоопределение, и другие аспекты.

Старший школьный возраст характеризуется развитием интеллектуальных способностей, профессиональной идентичности, также в этом возрасте формируются установки к нормам морали, и все эти процессы сопровождаются эмоциональными проявлениями. Поэтому, на наш взгляд, социально-психологические установки старшеклассников тесно связаны с эмоциональным интеллектом. В научной литературе имеются данные, представляющие различные социально-психологические характеристики в зависимости от выраженности эмоционального интеллекта. В последнее время даже проблеме гендерных различий у старшеклассников посвящён ряд научных работ [1; 2]. Однако данные об исследовании доминирующих установок личности старшеклассников с разным уровнем эмоционального интеллекта отсутствуют. Это и обусловило проблему исследования.

Обзор литературы

В настоящее время проблема социально-психологических установок находит своё развитие как в теоретическом, так и в практическом аспекте. Д. Н. Узнадзе является автором теории установок, которая нашла широкое признание как в нашей стране, так и за рубежом. По мнению исследователя, «возникновению сознательных психических процессов предшествует состояние, которое ни в какой степени нельзя считать непсихическим, только физиологическим состоянием. Это состояние мы называем установкой – готовностью к определённой активности, возникновение которой зависит от наличия следующих условий: от потребности, актуально действующей в данном организме, и от объективной ситуации удовлетворения этой потребности» [3, с. 131]. Учёный отмечал, что «это два необходимых и вполне достаточных условия для возникновения установки – вне потребности и объективной ситуации её удовлетворения никакая установка не может актуализироваться, и нет случая, чтобы для возникновения какой-нибудь установки было бы необходимо дополнительно ещё какое-нибудь новое условие» [3, с. 131].

Проблемой социально-психологических установок в том или ином аспекте занимались такие учёные, как А. Г. Асмолов, Д. А. Леонтьев, А. С. Прангишвили, Д. Н. Узнадзе и др. В настоящее время возрос интерес к теории установок личности, так как она даёт возможность учитывать роль «человеческого фактора» в различных сферах жизнедеятельности.

Проблема исследования социальных установок молодёжи привлекает современных исследователей (Р. И. Газимагомедов [4], Л. Донога, Р. Терещук [5] и др.). Но данная проблематика в основном исследуется начиная со студенческого возраста. В старшем школьном возрасте в основном представлены исследования, посвящённые профессиональным установкам (В. В. Алтунина, Е. И. Мычко, И. Ю. Панькина [6], Л. М. Хабаева, А. А. Кокова и др.) [7], В. Н. Гусакова, Е. В. Улько [8]). Ценностно-мотивационным установкам посвящены работы О. В. Мылтасовой [9], С. П. Ивановой [10] и др.

Е. Т. Конюхова и Н. В. Шевцов провели исследование установки молодёжи на

успешность в профессиональной деятельности. Авторы пришли к выводу, что «одно- временно с входжением в образовательный процесс субъекта необходимо выявить наличие установки на успешность, поскольку при её наличии специалист мотивирован, проходит этапы самоуправления, реализует профессионально значимые личностные качества, добросовестно выполняет обязанности, творчески подходит к использованию знаний, опыта, своих возможностей и быстро перестраивается при появлении непредвиденных препятствий» [11, с. 299].

Отношение к жизненным ценностям, установкам, профессиональному и личностному самоопределению сопровождается эмоциональными проявлениями. В связи с чем мы считаем, что социально-психологические установки старшекласников тесно связаны с эмоциональным интеллектом. Современная молодёжь большое количество времени погружена в Интернет, имеет минимум живого общения, и это обстоятельство, в свою очередь, влияет не только на межличностное взаимодействие, но и жизненные ценности и установки. Исследователи в своих работах указывают на связь эмоционального интеллекта с различными психологическими особенностями личности, в том числе с социально-психологическими установками личности (М. Н. Бочкова, Н. В. Мешкова [12]).

Проблема эмоционального интеллекта представлена в работах И. Н. Андреевой, Н. Ланге, Д. В. Люсина, А. С. Петровской и др. Так, Д. В. Люсин определял данный феномен как «способность к опознанию, пониманию эмоций и управлению ими, имея в виду как собственные эмоции, так и эмоции других людей» [13, с. 5]. И. Н. Андреева раскрыла предпосылки развития эмоционального интеллекта [14]. О. А. Белкина проанализировала взаимосвязь эмоционального интеллекта и успеха старшекласников. Автор отмечает, что «одной из общих черт в различных теориях эмоционального интеллекта является функция прогнозирования в той или иной степени успешности человека» [15, с. 95]. X. Dong, O. A. Kalugina, D. G. Vasbieva, A. Rafi указывают на связь эмоционального интеллекта с учебной успеваемостью [16]. «Сенситивным периодом к формированию эмоционального интеллекта выступает возраст юности, в этом же возрасте значимо возрастает склонность к саморазвитию. Этот возрастной период является временем рефлексивности личности собственной реальности, своих возможностей и психологических качеств, стремления к самореализации», – указывает в своём исследовании Е. В. Валиуллина [17, с. 78].

Но исследуемая нами проблема в настоящее время недостаточно разработана. Вышесказанное основание стало мотивом для выбора темы исследования, целью которого является изучение особенностей социально-психологических установок старшекласников с разным уровнем эмоционального интеллекта.

Материалы и методы

Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы г. Белгорода с участием 62 обучающихся 10–11 классов в возрасте 16–18 лет. В качестве основного метода было использовано тестирование, в качестве методик – опросник эмоционального интеллекта «ЭМИн» (Д. В. Люсин), «Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (О. Ф. Потемкина), Шкала оптимизма и активности (Н. Водопьянова, М. Штейн).

Мы предположили, что существуют особенности социально-психологических установок личности старшекласников с разным уровнем эмоционального интеллекта, а именно: у школьников с высоким уровнем эмоционального интеллекта ориентация на процесс и на альтруизм, а также оптимизм и активность будут выражены выше по сравнению со школьниками с низким уровнем. Для проверки гипотезы применялся комплекс методов математической статистики: критерий Спирмена, критерий Краскала-Уоллиса.

Результаты исследования

Проведём анализ полученных результатов исследования. На рис. 1 представлена выраженность показателей эмоционального интеллекта старшеклассников.

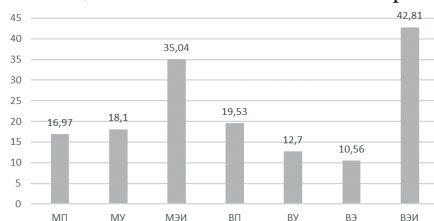


Рисунок 1. Выраженность показателей эмоционального интеллекта старшеклассников (ср. б.)

Figure 1. Indicators of emotional intelligence of high school students

Примечание: МП – понимание чужих эмоций; МУ – управление чужими эмоциями; МЭИ – межличностный эмоциональный интеллект; ВП – понимание своих эмоций; ВУ – управление своими эмоциями; ВЭ – способность контролировать внешние проявления своих эмоций; ВЭИ – внутриличностный эмоциональный интеллект.

В ходе анализа получены следующие результаты. Наибольшее значение среди шкал эмоционального интеллекта (как внешнего, так и внутреннего) имеет показатель «понимание своих эмоций» (среднее значение – 19,53 баллов), на наш взгляд, это связано с тем, что на данном возрастном этапе идёт огромная работа по осознанию своих жизненных и профессиональных устремлений, что, соответственно, сопровождается эмоциональным проявлением. Но школьники имеют некоторые трудности с контролем этих эмоциональных проявлений, о чём свидетельствует соответствующая шкала (среднее значение – 10,56 баллов).

Также на рисунке 1 видно преобладание внутриличностного над внешним эмоциональным интеллектом, что также, по нашему мнению, связано с оценкой и анализом своих эмоциональных проявлений по отношению к профессиональным и личностным устремлениям. Внешний эмоциональный интеллект в среднем по выборке имеет достаточно низкие значения, что, возможно, связано с тем, что современный школьник уделяет общению с гаджетами намного большее значение по сравнению с непосредственным общением с другими людьми.

Таким образом, мы можем говорить о недостаточной сформированности показателей эмоционального интеллекта старшеклассников, а именно таких способностей, как понимание чужих эмоций, чуткость к внутреннему состоянию другого человека и в целом межличностный эмоциональный интеллект.

Распределение старшеклассников по уровню интегрального показателя эмоционального интеллекта представлено на рис. 2.

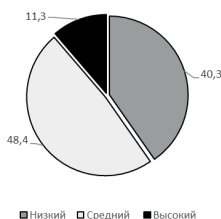


Рисунок 2. Распределение школьников по уровню эмоционального интеллекта (%)

Figure 2. The level of emotional intelligence of schoolchildren (%)

На представленной диаграмме видно, что у опрошенных школьников в большей степени выражен средний уровень эмоционального интеллекта, эту группу составили 48,4 %. Важно обратить внимание, что 40,8 % школьников имеют низкий уровень эмоционального интеллекта, им сложно понимать свои и чужие чувства и эмоции.

Д. Гоулман утверждает, что такие различия в способностях проявления эмоционального интеллекта заключаются в разном уровне развития таких качеств, как самоконтроль, настойчивость, умение мотивировать свои действия. Автор подчёркивает, что «всему этому, как мы увидим в дальнейшем, детей можно научить, предоставляя им тем самым благоприятную возможность наилучшим образом использовать тот умственный потенциал, который выпал им в генетической лотерее» [18, с. 10]. Также автор утверждает, что «отрочество представляет своего рода окно возможностей для закрепления существенно важных эмоциональных особенностей, которые будут управлять жизнью» [18, с. 13].

Далее представим результаты диагностики социально-психологических установок (рис. 3).

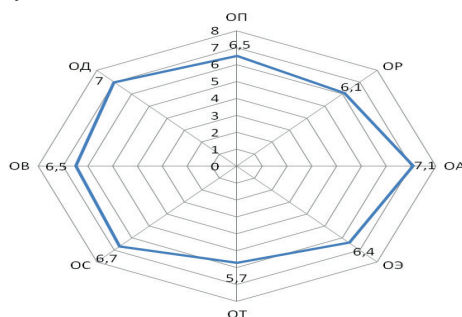


Рисунок 3. Выраженность показателей социально-психологических установок личности старшеклассников (ср. б.)

Figure 3. Indicators of socio-psychological attitudes of students

Примечание: ОП – ориентация на процесс, ОР – ориентация на результат, ОА – ориентация на альтруизм, ОЭ – ориентация на эгоизм, ОТ – ориентация на труд, ОС – ориентация на свободу, ОВ – ориентация на власть, ОД – ориентация на деньги.

В связи с тем, что согласно инструкции опросника максимальное количество баллов – 10, то мы можем сделать вывод, что указанные на рис. 3 показатели находятся на среднем уровне. Этот результат может свидетельствовать о гармоничном развитии школьников. В меньшей степени выражена установка «ориентация на труд». Низкое значение данного показателя может свидетельствовать о том, что человек испытывает негативные эмоции от трудовой деятельности, и, возможно, это может быть связано с несформированной профессиональной идентичностью.

В свою очередь, преобладающее значение заняли «ориентация на деньги» (7,0 баллов) и «ориентация на альтруизм» (7,1 балл). Возможно, альтруистическая направленность является для старшеклассника способом присвоения нравственного опыта человечества, в частности нравственного опыта нашей культуры, и их ценность ещё не утратила своего значения. Высокие значения показателя «ориентация на деньги» означает, что школьник знает цену деньгам, а также этот факт может отражать установки семьи, в которой он воспитывается.

В своём исследовании А. С. Турчин провёл сравнительный анализ социально-психологических установок школьников 9 и 11 классов. Автор отмечает, что ориентация на деньги выражена выше у школьников 11 классов по сравнению со школьниками 9 класса. По мнению автора, старшеклассники в большей мере «осознают тот факт, что их труд должен быть оплачен» [19].

Результаты исследования оптимизма и активности старшеклассников представлены на рис. 4.

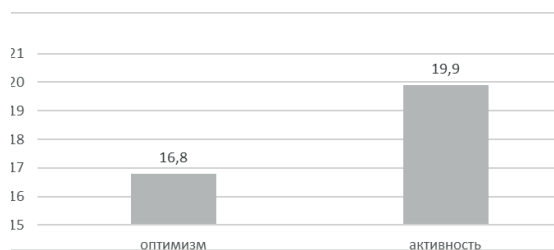


Рисунок 4. Выраженность переменных оптимизма и активности личности старшеклассника (ср. б.)

Figure 4. Indicators of optimism and activity of students

Диагностика показала, что среднее значение по шкале оптимизма составило 16,8 баллов, по шкале активности – 19,9 баллов. Результаты показывают, что участники опроса в основном относятся к «реалистам», адекватно оценивают ситуации в соответствии с собственными возможностями. В настоящее время наблюдается большой интерес со стороны исследователей к проблеме оптимизма. Можно не только отнести данный феномен к социально-психологическим установкам личности, но к факторам, которые определяют психологическое благополучие личности [20].

Для выявления связи исследуемых показателей был применён критерий Пирсона. Проведённый корреляционный анализ показал наличие значимых связей:

- социально-психологическая установка личности «ориентация на процесс» имеет положительную связь с показателями эмоционального интеллекта: понимание своих эмоций ($r = 0,41$; $p \leq 0,01$), контроль экспрессии ($r = 0,40$; $p \leq 0,01$), управление своими эмоциями ($r = 0,45$; $p \leq 0,01$), внутриличностный эмоциональный интеллект ($r = 0,64$; $p \leq 0,01$);

- показатель ориентации на альтруизм коррелирует со способностью понимать чужие эмоции ($r = 0,36$; $p \leq 0,01$);

- выявлена связь активности и внутриличностного эмоционального интеллекта ($r = 0,34$; $p \leq 0,01$);

- показатель установки на оптимизм имеет положительную связь с показателем внутриличностного эмоционального интеллекта ($r = 0,40$; $p \leq 0,01$).

Для подтверждения выдвинутого нами предположения был применён критерий Краскела-Уоллиса, который позволяет сравнить выделенные в нашем исследовании три группы в зависимости от выраженного уровня эмоционального интеллекта. Результаты представлены в таблице.

Таблица

Выраженность социально-психологических установок личности старшеклассников с разным уровнем эмоционального интеллекта

Table

Socio-psychological attitudes of students with different levels of emotional intelligence

Социально-психологические установки	Уровень эмоционального интеллекта (ср. б.)			H _{эмп}
	низкий	средний	высокий	
Ориентация на процесс	5,2	6,7	8,0	14,61**
Ориентация на альтруизм	5,7	7,2	8,1	15,84**

Оптимизм	14,0	17,3	22,4	21,58**
Активность	15,1	19,3	23,1	20,31**

Примечание: **- $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$

В таблице можно увидеть значимые различия в выраженности социально-психологических установок у старшеклассников. Следовательно, наиболее высокие значения получены в группе школьников с высоким уровнем эмоционального интеллекта по следующим показателям: ориентация на процесс ($H=14,61$, $p \leq 0,01$); ориентация на альтруизм ($H=15,84$, $p \leq 0,01$); оптимизм ($H=21,58$, $p \leq 0,01$); активность ($H=20,31$, $p \leq 0,01$). Выборка школьников, которые хорошо понимают свои и чужие эмоции, могут контролировать и управлять ими, в свою очередь, готовы помочь другому человеку, позитивны и активны, а также увлечены процессом деятельности.

Обсуждение и заключение

Проведённое исследование позволяет сделать ряд выводов:

- у школьников в большей степени выражен внутриличностный эмоциональный интеллект по сравнению с межличностным, что, на наш взгляд, связано с формированием профессионального и личностного самоопределения, необходимостью оценивать, анализировать, свои способности и другие психологические особенности, а также с тем, что для цифрового поколения основным становится общение посредством Интернета, что является препятствием для развития конструктивных взаимоотношений с помощью непосредственного контакта;

- интегральный показатель эмоционального интеллекта у большинства опрошенных представлен на среднем уровне, что свидетельствует о способности понимать состояние, чувства других людей и управлять своими эмоциями;

- среди социально-психологических установок личности доминирующие позиции занимают ориентация на альтруизм и ориентация на деньги, что может быть связано как с формированием нравственной направленности, так и с семейными ценностями;

- показатели оптимизма и активности старшеклассников также в большинстве случаев представлены на среднем уровне. Указанные показатели, в свою очередь, преобладают у школьников с высоким уровнем эмоционального интеллекта;

- наше предположение о том, что существуют особенности социально-психологических установок личности старшеклассников с разным уровнем эмоционального интеллекта, а именно: у школьников с высоким уровнем эмоционального интеллекта ориентация на процесс и на альтруизм, а также оптимизм и активность будут более выражены по сравнению со школьниками с низким уровнем, нашло своё подтверждение в данном исследовании.

В качестве перспективы для дальнейшего исследования рассматривается изучение влияния эмоционального интеллекта на социально-психологические установки личности, а также необходимость разработки психологических программ по развитию эмоционального интеллекта старшеклассников.

Заявленный вклад авторов

Доронина Н. Н.: диагностика, написание интерпретации результатов исследования.

Гут Ю. Н.: оформление статьи, аннотирование.

Ланских М. В.: редактирование статьи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Список источников

1. Кочетова Ю. А., Климакова М. В. Гендерные различия в эмоциональном интеллекте у старших подростков [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 4. С. 65–74. DOI:10.17759/psyedu.2017090407
2. Васильева Е. Н., Щербаков А. В. Гендерная специфика личностного компонента в структуре карьерного потенциала на начальном этапе обучения в вузе // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 1. С. 26–35. DOI: 10.17759/pse.2020250103
3. Узнадзе Д. Н. Психология установки. СПб. : Питер, 2001. 414 с.
4. Газимагомедов Р. И. Нравственные установки дагестанской молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2021. № 1. С. 26–29.
5. Донога Л., Терещук Р. Социально-психологическая адаптация и социальные установки в мотивационно-потребностной сфере старшеклассников / Бехтерев и современная психология личности: сб. статей VI Всерос. науч.-практ. конф. Казань. 2020. С. 160–162.
6. Алтунина В. В., Мычко Е. И., Панькина И.Ю. Социальные установки современной молодежи к получению инженерного образования // Перспективы науки и образования. 2022. № 1 (55). С. 491–507. DOI: 10.32744/pse.2022.1.31
7. Хабаева Л. М., Кокова А. А. Профессиональные установки современных старшеклассников // Современные технологии в образовании. 2017. № 17. С. 208–214.
8. Гусакова В. Н., Улько Е. В. Профессиональные установки личности в контексте ее жизненных перспектив // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 3(28). С. 332–335. DOI: 10.26140/anip-2019-0803-0086
9. Мылгасова О.В. Ценностно-мотивационные установки современных старшеклассников // Психология, социология и педагогика. 2016. № 6 (57). С. 73–81.
10. Иванова С. П. Смысложизненные установки и ценностные ориентации молодежи как показатель психологического здоровья личности / Актуальные проблемы психологического здоровья: теория и практика: материалы междунар. науч.-практ. конф 2016. С. 332–339.
11. Конюхова Е. Т., Шевцов Н. В. Самосознание – фактор формирования установки личности // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 7. С. 298–302.
12. Бочкова М. Н., Мешкова Н. В. Эмоциональный интеллект и социальное взаимодействие: зарубежные исследования // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 2. С. 49–59. DOI:10.17759/jmfp.2018070205
13. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.
14. Андреева И. Н. О становлении понятия «эмоциональный интеллект» // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 83–95.
15. Белкина О. А. Эмоциональный интеллект как предиктор учебной успешности у математически одаренных старшеклассников // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2009. № 11. С. 92–101.
16. Dong X., Kalugina O. A., Vasbieva D. G., Rafi A. Emotional intelligence and personality traits based on academic performance // Frontiers in Psychology. 2022. Т. 13. Pp. 894570.
17. Валиуллина Е. В. Эмоциональный интеллект и потребности в саморазвитии в возрасте юности // Научное обозрение. Педагогические науки. 2021. № 1. С. 78–82.
18. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А.П. Исаевой. М. : АСТ : Астрель, 2011. 478 с.
19. Турчин А. С. Социально-психологические установки учащихся 9-х и 11-х классов в структуре профессионального самоопределения // Методология современной психологии. 2019. № 10. С. 188–194
20. Рокицкая Ю. А. Психолого-педагогические условия формирования оптимизма у

подростков : монография. Челябинск : Цицеро, 2017. 185 с.

References

1. Kochetova Yu.A., Klimakova M.V. Gendernye razlichiya v emotsional'nom intellekte u starshikh подростков [Gender Differences in Emotional Intelligence in Adolescents] // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]. 2017. Vol. 9. No. 4. pp. 65–74. DOI: 10.17759/psyedu.2017090407. (In Russian).
2. Vasilyeva E.N., Shcherbakov A.V. Gendernaya spetsifika lichnostnogo komponenta v strukture kar'ernogo potentsiala na nachal'nom etape obucheniya v vuze [Gender Specifics of Personality Component in the Structure of Career Potential of University Students]. // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]. 2020. Vol. 25. No. 1. pp. 26–35. DOI: 10.17759/pse.2020250103 (In Russian).
3. Uznadze D.N. Psikhologiya ustanovki [Psychology of attitude]. St.P., [Piter Publishing House], 2001. 416 p. (In Russian).
4. Gazimagomedov R.I. Nravstvennye ustanovki dagestanskoi molodezhi [Moral attitudes of Dagestan youth] // Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki [Humanities, Socio-economic and Social sciences]. 2021. No 1. pp. 26–29 (In Russian).
5. Donoga L., Tereshchuk R. Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya i sotsial'nye ustanovki v motivatsionno-potrebnostnoi sfere starsheklassnikov [Socio-psychological adaptation and social attitudes in the motivational and need sphere of high school students] / Bekhterev i sovremennaya psikhologiya lichnosti. Sbornik statei VI Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Bekhterev and Modern Personality Psychology. Proceedings of VI All-Russia Scientific and Practical Conference]. Kazan', 2020. pp. 160–162 (In Russian).
6. Altunina A.A., Mychko E.I., Pankina I.Yu. Sotsial'nye ustanovki sovremennoj molodezhi k polucheniyu inzhenerного obrazovaniya [Social attitudes of modern youth towards engineering education] // Perspektivy nauki i obrazovaniya [Perspectives of Science and Education]. 2022. No.1 (55). pp. 491–507. DOI: 10.32744/pse.2022.1.31 (In Russian).
7. Khabaeva L.M., Kokova A.A. Professional'nye ustanovki sovremennykh starsheklassnikov [Professional attitudes of modern high school students] // Sovremennye tekhnologii v obrazovanii [Modern Technologies in Education]. 2017. No 17. pp.208–214 (In Russian).
8. Gusakova V.N., Ul'ko E.V. Professional'nye ustanovki lichnosti v kontekste ee zhiznennykh perspektiv [Professional attitudes of a person in the context of her life prospects] // Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya [Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology]. 2019. V.8. No 3 (28). pp. 332–335 DOI: 10.26140/anip-2019-0803-0086 (In Russian).
9. Myltasova O.V. Tsennostno-motivatsionnye ustanovki sovremennykh starsheklassnikov [Value-motivational attitudes of modern high school students] // Psikhologiya, sotsiologiya i pedagogika [Psychology, Sociology and Pedagogy]. 2016. No 6 (57). pp. 73–81 (In Russian).
10. Ivanova S.P. Smyslozhiznennye ustanovki i tsennostnye orientatsii molodezhi kak pokazatel' psikhologicheskogo zdorov'ya lichnosti [Life-meaning attitudes and value orientations of youth as an indicator of psychological health of the individual] / Aktual'nye problemy psikhologicheskogo zdorov'ya: teoriya i praktika. Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Current Problems of Psychological Health: Theory and Practice. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference]. 2016. pp. 332–339 (In Russian).
11. Konyukhova E.T., Shevtsov N.V. Samosoznanie – faktor formirovaniya ustanovki lichnosti [Self-awareness as a factor of building a personality attitude] // Sibirskii pedagogicheskii zhurnal [Siberian Pedagogical Journal]. 2007. No 7. pp. 298–302 (In Russian).

12. Bochkova M.N., Meshkova N.V. Emotsional'nyy intellekt i sotsial'noe vzaimodejstvie: zarubezhnye issledovaniya [Emotional intelligence and social interaction: foreign studies] // Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Journal of Modern Foreign Psychology], 2018, vol. 7, No 2, pp. 49–59. DOI: 10.17759/jmfp.2018070205 (In Russian).

13. Lyusin D.V. Novaya metodika dlya izmereniya emotsional'nogo intellekta: oprosnik EmIn [A new technique for measuring emotional intelligence: EmIn questionnaire] // Psikhologicheskaya diagnostika [Psychological Diagnostics]. 2006. No 4. pp. 3–22 (In Russian).

14. Andreeva I.N. O stanovlenii ponyatiya «emotsional'nyi intellekt» [On the formation of the emotional intelligence concept] // Voprosy Psikhologii [Voprosy Psikhologii]. 2008. No 5. pp. 83–95 (In Russian).

15. Belkina O.A. Emotsional'nyi intellekt kak prediktor uchebnoi uspešnosti u matematicheski odarennykh starsheklassnikov [Emotional intelligence as a predictor of academic success in mathematically gifted high school students] // Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki [Proceedings of Southern Federal University. Pedagogical Sciences]. 2009. No 11. p. 92–101 (In Russian).

16. Dong X., Kalugina O.A., Vasbieva D.G., Rafi A. Emotional intelligence and personality traits based on academic performance // Frontiers in Psychology. 2022. T. 13. Pp. 894570/

17. Valiullina E.V. Emotsional'nyi intellekt i potrebnosti v samorazvitiy v vozraste yunosti [Emotional intelligence and the need for self-development at the age of youth] // Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki [Scientific Review. Pedagogical Sciences]. 2021. No 1. pp 78–82 (In Russian).

18. Goulman D. Emotsional'nyi intellekt [Emotional intelligence] / transl. from English by A.P. Isaeva. M., AST: Astrel [Astrel Publishing House]. 2009. 478 p. (In Russian).

19. Turchin A.S. Sotsial'no-psikhologicheskie ustanovki uchashchikhsya 9-11 klassov v strukture professional'nogo samoopredeleniya [Socio-psychological attitudes of students in grades 9-11 in the structure of professional self-determination] // Metodologiya sovremennoy psikhologii [Methodology of Modern Psychology]. 2019. No. 10. pp. 188-194. (In Russian).

20. Rokitskaya Yu.A. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya optimizma u podrostkov: monografiya [Psychological and pedagogical conditions for the formation of optimism in adolescents: monograph]. Chelyabinsk, [Tsitsero Publishing House], 2017. 185 p. (In Russian).

Наталья Николаевна Доронина

*кандидат психологических наук,
доцент, доцент кафедры возрастной и
социальной психологии*

*Author ID в РИНЦ: 314043,
Researcher ID: ABH-3625-2022,
Scopus ID: 57190884938*

*Белгородский государственный
национальный исследовательский
университет*

*308015, Россия, г. Белгород, ул. Победы,
85
тел.: +7 (4722) 301211*

Natalia N. Doronina

*Candidate of Sciences (Psychology),
Associate Professor, Associate Professor
of the Department of Age and Social
Psychology*

*Author ID в РИНЦ: 314043,
Researcher ID: ABH-3625-2022,
Scopus ID: 57190884938*

Belgorod National Research University

*85Pobeda St, Belgorod, Russia, 308015
tel.: +7 (4722) 301211*

Юлия Николаевна Гут

кандидат психологических наук,
доцент, заведующий кафедрой
возрастной и социальной психологии

Author ID в РИНЦ: 57190229991,
Researcher ID: AAC-5276-2019,
Scopus ID: 57190229991

Белгородский государственный
национальный исследовательский
университет

308015, Россия, г. Белгород,
ул. Победы, 85

тел.: +7 (4722) 301211

ведущий научный сотрудник лабора-
тории дифференциальной психологии и
психофизиологии

Психологический институт Российской
академии образования

125009, Россия, г. Москва, ул. Моховая,
9, стр. 4

тел.: +7 (495) 6959363

Yulia N. Gut

Candidate of Sciences (Psychology),
Associate Professor, Head of the
Department of Age and Social Psychology

Author ID в РИНЦ: 57190229991,
Researcher ID: AAC-5276-2019,
Scopus ID: 57190229991

Belgorod National Research University

85Pobeda St, Belgorod, Russia, 308015

tel.: +7 (4722) 301211

Leading Researcher of Laboratory
of Differential Psychology and
Psychophysiology

Psychological Institute of the Russian
Academy of Education

Bld. 4, 9 Mokhovaya St, Moscow, Russia,
125009

tel.: +7 (495) 6959363

Марина Васильевна Ланских

*кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры возрастной и социальной
психологии*

Author ID в РИНЦ: 721744

*Белгородский государственный
национальный исследовательский
университет*

*308015, Россия, г. Белгород, ул. Победы,
85*

тел.: +7 (4722) 301211

Marina V. Lanskih

*Candidate of Sciences (Psychology),
Associate Professor, Associate Professor
of the Department of Age and Social
Psychology*

Author ID in RSCI: 721744

Belgorod National Research University

85 Pobeda St, Belgorod, Russia, 308015

tel.: +7 (4722) 301211

***Статья поступила в редакцию 17.09.2022, одобрена после рецензирования
21.10.2022, принята к публикации 10.11.2022.***

УДК 159.9.07

DOI: 10.32343/2409-5052-2022-16-4-543-554

Научная статья

Сравнительный анализ совладающих стратегий поведения как характеристик личностного самоопределения студентов с ограниченными возможностями здоровья и нормативно развивающихся студентов

Ю. В. Селиванова¹, М. Д. Коновалова², Е. Б. Щетинина³^{1, 2, 3}Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, г. Саратов¹juliaselivanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2375-4131>²mdkonovalova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4788-2023>³ebp1976@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8745-6673>

Аннотация. В данной статье рассматриваются поведенческие стратегии преодоления стрессовых ситуаций и совладания с ними в качестве формально-динамических характеристик личностного самоопределения. Авторами предпринимается сравнительный анализ показателей копинг-стратегий студентов с ограниченными возможностями здоровья и нормативно развивающихся студентов.

Цель статьи: охарактеризовать особенности копинг-стратегий студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Материалы и методы. Содержание статьи опирается на результаты исследований студентов Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского, проведенных авторами в 2020–2022 годах. В исследовании использовался опросник совладания со стрессом (К. Карвер, М. Шейер, Дж. Вейнтрауб, в адаптации О. Гордеевой, Е. Н. Осина, Е. А. Рассказовой, О. А. Сычева и В. Ю. Шевяховой).

Результаты исследования. Выделяются особенности предпочитаемых и отвергаемых стратегий совладания со стрессом у студентов с ограниченными возможностями здоровья в сравнении с нормотипичными студентами. Данные особенности заключаются в выборе стратегий, направленных на действенный анализ ситуации и поиск практических путей её преодоления. Проводится сравнительный анализ предпочитаемых и отвергаемых стратегий по гендерному признаку.

Обсуждение и заключение. Констатируется общность формально-динамических характеристик личностного самоопределения у студентов с ограниченными возможностями здоровья и нормативно развивающихся. Подчеркивается необходимость учёта стратегий совладания со стрессовыми ситуациями как основы для разработки программ и моделей психолого-педагогического сопровождения инклюзивного обучения.

Ключевые слова: личностное самоопределение, студенты с ограниченными возможностями здоровья, формально-динамические компоненты личностного самоопределения, копинг-стратегии

© Ю. В. Селиванова, М. Д. Коновалова, Е. Б. Щетинина, 2022

Для цитирования: Селиванова Ю. В., Коновалова М. Д., Щетинина Е. Б. Сравнительный анализ совладающих стратегий поведения как характеристик личностного самоопределения студентов с ограниченными возможностями здоровья и нормативно развивающихся студентов // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16 № 4(57) С. 543–554 DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-4-543-554>

Comparative Analysis of Coping Strategies as Characteristics of Personal Self-Determination of Students With Disabilities and Typically Developing Students

Yulia V. Selivanova¹, Marina D. Kononova², Elena B. Shchetinina³

^{1,2,3}N.G. Chernyshevsky Saratov State University, Saratov

¹juliaselivanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2375-4131>

²mdkononova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4788-2023>

³ebp1976@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8745-6673>

Original article

Abstract. The paper discusses behavioral strategies for overcoming stressful situations and coping with them as formal dynamic characteristics of personal self-determination. The study involves a comparative analysis of indicators of coping strategies followed by students with disabilities and typically developing students.

The paper aims to characterize the specific features of coping strategies of students with disabilities in the context of inclusive education.

Materials and methods. The paper relies on the findings from the research on the students of Saratov State University, which was conducted in 2020-2022. The study used a stress coping questionnaire, which was developed by K. Carver, M. Scheyer and J. Weintraub and adapted by O. Gordeeva, E.N. Osin, E.A. Rasskazova, O.A. Sychev, and V.Yu. Shevyakhova.

Results of the research. The study has highlighted the features of preferred and rejected strategies for coping with stress in students with disabilities in comparison with those typically developing. These features consist in choosing strategies to effectively analyze the situation and find practical ways to overcome it. A comparative analysis of preferred and rejected strategies by gender has been carried out.

Discussion and conclusion. The study shows the generality of the formal-dynamic characteristics of personal self-determination of students with disabilities and typically developing students. The necessity to take into account the strategies for coping with stressful situations as the basis for the development of programs and models of psychological and pedagogical support of inclusive education is emphasized.

Keywords: personal self-determination, students with disabilities, formal-dynamic components of personal self-determination, coping strategies

For citation: Selivanova Yu. V., Kononova M. D., Shchetinina E. B. Comparative Analysis of Coping Strategies as Characteristics of Personal Self-Determination of Students with Disabilities and Typically Developing Students. *Pedagogicheskiy IMIDZH* = Pedagogical IMAGE. 2022; 16(4): 543-554. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-4-543-554>

Введение

Изучение проблемы личностного самоопределения студентов с ограниченными возможностями здоровья находится в фокусе внимания многих современных учёных-

психологов, занимающихся вопросами инклюзии студентов с ОВЗ в образовательную среду вуза [1; 2]. В исследовании основных характеристик личностного самоопределения мы опирались на концепцию, обоснованную в трудах Л. А. Александровой, А. А. Лебедевой, В. В. Божжей [3; 4]. Изучение основополагающих показателей личностного самоопределения обнаружило необходимость выделения его содержательных и формально-динамических характеристик личностного самоопределения, что ранее было представлено в работах А. Л. Журавлева и А. Б. Купрейченко [5]. Результаты нашего изучения содержательных характеристик личностного самоопределения студентов с ограниченными возможностями здоровья позволили установить, что главным фактором этого процесса является интернальность. Высокая интернальность предполагает не только принятие обдуманных решений, но и оценку его результатов, а также даёт ощущение полноты жизни. У студентов с ограниченными возможностями здоровья не выявлена взаимосвязь интернальности и целеполагания, что свидетельствует о необходимости внешней поддержки в определении жизненных целей [6]. Полученные данные позволяют предположить, что результаты самоопределения студентов с ограниченными возможностями здоровья в некоторых случаях порождаются не самой личностью, а окружающей её социальной средой, и лишь затем, на определённом жизненном этапе интериоризируясь, становятся внутренним содержательным компонентом самосознания.

Для изучения формально-динамических характеристик личностного самоопределения нами была поставлена цель: установить деятельностные показатели, которые проявляются в поведении в определённой ситуации, выборе способов реагирования на возникающие трудности, а также предпочитаемые стратегии принятия решений, влияющих на будущее.

Важное значение при изучении реакций человека на средовые обстоятельства имеет рассмотрение особенностей конкретной среды. Ситуация обучения в вузе, если её рассматривать со средовой точки зрения, характеризуется высокой динамичностью, насыщенностью различными событиями, которые происходят в учебном, научном и воспитательном процессах. Вузовская среда предполагает преодоление значительного количества стрессов, напряжения всех психофизиологических ресурсов, испытание личной ответственности студентов. С другой стороны, студентам предоставляются значительные возможности для участия в разных видах социальной активности: научной, досуговой, организаторской, культурно-массовой и др. Каждая из этих активностей не является обязательной для достижения результата обучения, но выступает достаточно привлекательной и значимой, соответственно, студенту приходится принимать непростые решения о вхождении в различные сообщества и объединения, что требует от него активных действий.

Инклюзивное вузовское обучение для студента с ОВЗ само по себе уже является сложным выбором для личности, предполагающим мобилизацию всех психофизических и личностных ресурсов. Решение о получении профессионального образования совместно с обычными студентами, об изменении привычной для себя системы поддержки со стороны родителей и специалистов, связанное, как правило, с сознательным предъявлением своей инаковости, даётся изначально непросто для людей с ограниченными возможностями здоровья.

Вместе с тем ситуацию можно рассмотреть и с другой стороны. В инклюзивной группе студенты, не имеющие проблем со здоровьем, также находятся в ситуациях преодоления и вырабатывают определённые стратегии преодоления. Наш интерес заключался в сравнении стратегий совладающего поведения у студентов с ограниченными возможностями здоровья и нормативно развивающихся.

Ситуация выбора, в которую погружается студент с ОВЗ (осознанно или неосознанно), является тем же выбором, который стоит перед каждым взрослеющим чело-

веком, начинающим решать не столько обязательные «нормативные» задачи, предписанные «социальной ситуацией развития», сколько самостоятельно поставленные и требующие решения задачи, сформулированные им в «личной ситуации развития». Для студентов с ОВЗ эта ситуация выбора становится более острой и критичной, так как предполагает высокую субъективную цену и значимость последствий того или иного выбора [4]. Таким образом, вузовская среда для студента с ОВЗ представляет пространство для непрерывного принятия решений, проверки собственных сил и реакций на внешние факторы, изменений и проб различных стратегий, а также возможного изменения уже сформированных содержательных характеристик личностного самоопределения. Именно поэтому для изучения показателей формально-динамических характеристик личностного самоопределения нами были выбраны стратегии совладания со стрессом в период вузовского обучения студентов с ОВЗ.

Методы исследования и выборка

Авторским коллективом под руководством Д. А. Леонтьева был разработан и адаптирован комплекс психодиагностических методик для изучения становления личности обучающихся с ОВЗ в условиях получения профессионального образования [7; 8]. В нашем исследовании используется одна из этих методик, направленная на выявление стратегий совладающего поведения. Это опросник совладания со стрессом COPE (К. Карвер, М. Шейер, Дж. Вейнтрауб). В своё время этот опросник был создан на основе подхода Р. Лазаруса. Адаптация опросника проведена коллективом исследователей в составе О. Гордеевой, Е. Н. Осина, Е. А. Рассказовой, О. А. Сычева, В. Ю. Шевяховой. В этой модификации методика предполагает выявление способов совладания со стрессом у студентов с ограниченными возможностями здоровья. Использование опросника предполагает, что испытуемый находится в ситуациях, связанных с совершением выбора и личной ответственности за принятые решения. Данные, полученные с помощью этой методики, интерпретируются нами как показатели формально-динамических характеристик личностного самоопределения, связанные с интернальностью личности [9; 10].

Наше исследование проводилось на двух выборках, главным критерием различения которых являлось состояние здоровья опрашиваемых студентов. На первом этапе исследования нам удалось опросить 152 студента различных факультетов Саратовского государственного университета, обучающихся на различных курсах двух уровней подготовки (бакалавриат и магистратура), у которых не было формально зафиксировано каких-либо проблем со здоровьем. По половому признаку: 94 % – девушки и 6 % – юноши, средний возраст – 22 года.

Выборку студентов с ОВЗ составили 32 человека, обучающиеся по очной форме в Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н. Г. Чернышевского, в выборку вошли студенты всех курсов двух уровней подготовки (бакалавриат и магистратура). По половому признаку – 69 % девушки, 31 % – юноши, средний возраст – 20,5 года.

Стимульный материал психодиагностических методик был адаптирован для студентов с ограниченными возможностями здоровья. С каждым студентом с ОВЗ проводился инструктаж и вводная беседа. Студенты с нарушениями зрения получали бланки с укрупнённым шрифтом, незрячие студенты пользовались услугами ассистента, который зачитывал вопросы и заносил ответы в бланк.

Результаты исследования

Результаты обработки опросника совладания со стрессом COPE предлагают выделение 15 наиболее обобщённых используемых стратегий совладания со стрессовыми ситуациями. В нашем исследовании в ходе обработки данных мы получили средние баллы и стандартные отклонения по каждой из стратегий, рассчитанные отдельно для

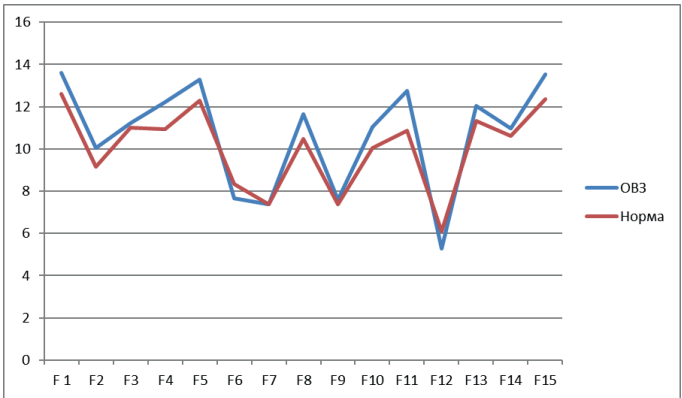
выборки студентов с ОВЗ и нормотипичных студентов. Графически результаты представлены в диаграмме 1. При визуальном анализе диаграммы очевидно, что выбор приемлемых и отрицание неприемлемых стратегий поведения у студентов с ОВЗ и нормотипичных студентов является схожим.

Рисунок 1

Выраженность копинг-стратегий студентов с ОВЗ и нормотипичных студентов по опроснику COPE, баллы

Figure 1

The coping strategies of students with disabilities and typically developed students according to the COPE questionnaire, points



Для более подробного сравнительного анализа представим полученные результаты в форме таблиц.

Таблица 1

Предпочитаемые стратегии совладания со стрессовыми ситуациями студентов с ОВЗ и нормотипичных (средние баллы и стандартные отклонения)

Table 1

Preferred strategies for coping with stressful situations of students with disabilities and typically developed students (average scores and standard deviations)

	F1	F5	F13	F15
Студенты с ОВЗ	13,68±2,0	13,27±2,5	12,0±2,7	14,0±2,3
Нормотипичные студенты	12,59±2,5	12,28±2,4	11,34±2,4	12,34±2,5

Студенты с ограниченными возможностями здоровья чаще всего используют стратегии F1, F5 и F15. Стратегия F1 предполагает позитивное переформулирование и личностный рост, стратегия F5 – активное совладание, действия, шаги, направленные на преодоление стрессовой ситуации, стратегия F15 – планирование, обдумывание того, как действовать в отношении трудной жизненной ситуации, разработки стратегий поведения. Студенты, не имеющие проблем со здоровьем, наибольший средний балл набрали также по этим трём копинг-стратегиям: F1, F5 и F15. К имеющим определённую популярность копинг-стратегиям можно также отнести F13, стратегию, предполагающую повышенный уровень принятия реальности, произошедшего, стрессовой ситуации. Таким образом, мы приходим к выводу, что нет значительной разницы в выборах предпочитаемых стратегий студентов с ОВЗ и нормотипичных студентов. Популярными и у тех и других являются стратегии, направленные на действия, анализ ситуации и практические пути её преодоления. Причём, судя по разнице баллов, студенты с ОВЗ оказались более решительными в выборе, давали на вопросы опросника крайние, по-

ложительные, более определённые ответы.

Таблица 2

Отвергаемые стратегии совладания со стрессовыми ситуациями студентов с ОВЗ и нормотипичных (средние баллы и стандартные отклонения)

Table 2

Rejected strategies for coping with stressful situations of students with disabilities and typically developed students (average scores and standard deviations)

	F2	F6	F7	F9	F12
Студенты с ОВЗ	10,3±2,5	7,67±2,9	7,36±3,9	7,6±3,1	5,29±2,7
Нормотипичные студенты	9,7±2,3	8,33±2,8	7,39±3,2	7,37±2,5	6,11±3,0

Наименее популярными стратегиями совладания со стрессом у студентов с ОВЗ являются стратегии F6, F7, F9, F12. Стратегия F6 – это отрицание, отказ верить в случившееся, отрицание реальности; стратегия F7 – мысленное обращение к помощи Бога, веры, религии; стратегия F9 – отказ от достижения цели, регулирования усилий, направленных на взаимодействие со стрессором; стратегия F12 – использование алкоголя, лекарств, наркотиков как способа улучшения самочувствия. Для студентов, не имеющих проблем со здоровьем, неприемлемыми являются также стратегии F6, F7, F9 и F12. В список неприемлемых по выборке нормотипичных студентов вошла также копинг-стратегия F2 – стратегия мысленного ухода от проблемы, использования различных видов активности для отвлечения от неприятных мыслей, связанных с проблемой, посредством фантазирования, сна или самоотвлечения. Таким образом, мы опять не видим принципиальной разницы в выборах копинг-стратегий в двух различных выборах. Отрицаемыми среди студентов обоих выборов являются неконструктивные, не приносящие результата, непрактико-ориентированные, основанные на эмоциях стратегии.

Интересно сравнить выборы копинг-стратегий среди респондентов мужского и женского пола. Несмотря на то, что основные тенденции уже были нами описаны выше, они отражают в целом «женские стратегии», так как имеется значительный перевес респондентов женского пола в исследуемых выборках.

Таблица 3

Предпочитаемые стратегии совладания со стрессовыми ситуациями респондентами – девушками с ОВЗ и нормотипичными студентками-девушками (средние баллы и стандартные отклонения)

Table 3

Preferred strategies for coping with stressful situations by female respondents with disabilities and typically developed female students (average scores and standard deviations)

	F1	F3	F4	F5	F11	F13	F15
Студентки – девушки с ОВЗ	14,0±1,6	11,34±3,1	12,4±2,2	13,54±2,2	12,95±4,7	11,8±2,5	13,63±2,2
Нормотипичные студентки-девушки	12,46±2,6	11,27±2,8	11,7±2,6	12,20±2,8	11,5±3,1	11,26±2,4	12,25±2,5

Итак, для респондентов – девушек с ОВЗ наибольшее значение имеют стратегии F1, F5, F15, характерные для выборки в целом. Также сравнительно высокие баллы у девушек с ОВЗ, которые были получены по стратегиям: F11 – это стратегия поиска социальной поддержки по эмоциональным причинам, стремление найти эмоциональную, моральную поддержку, сочувствие и понимание во внешнем окружении, и F4 –

стратегия стремления получить совет, помощь или информацию.

В выборке нормотипичных студентов женского пола самыми предпочитаемыми копинг-стратегиями также стали F1, F5, F15. Менее выраженными, но также существенными являются копинг-стратегии F3 и F13. Стратегия F3 свидетельствует о повышенном уровне концентрации на эмоциях и их активном выражении, в том числе фокусировки на неприятных эмоциях, неприятностях и выражении чувств; стратегия F13 говорит о повышенном уровне принятия реальности произошедшего, стрессовой ситуации. Эти данные показывают, что у девушек наряду с преобладающими конструктивными стратегиями высока роль иррациональных, основанных на эмоциях и конформности.

Таблица 4

Отвергаемые стратегии совладания со стрессовыми ситуациями респондентами – девушками с ОВЗ и нормотипичными студентами-девушками (средние баллы и стандартные отклонения)

Table 4

Rejected strategies of coping with stressful situations by young female respondents with disabilities and typically developed young female students (average scores and standard deviations)

	F6	F7	F9	F12
Студенты – девушки с ОВЗ	8,4 ±2,6	7,36±4,2	7,2±1,7	5,6±0,8
Нормотипичные студенты-девушки	8,34±2,8	7,4± 3,3	7,4±2,4	6,11±3,0

Самыми непопулярными у девушек с ОВЗ оказались стратегии F6, F7, F9 и F12, что в целом соответствует результатам анализа всей выборки. Все отрицаемые стратегии, на наш взгляд, связаны либо с нежеланием принимать решения, либо с поиском «психологических костылей» вовне. Учитывая то, что большинство респондентов выбирают действенные, практически способы разрешения стрессовых ситуаций, ситуация с отрицательными стратегиями становится вполне предсказуемой, которая предполагает однотипность выборов и девушек с ОВЗ, и девушек без проблем со здоровьем.

Если рассматривать способы борьбы со стрессом у нормотипичных студенток, то нужно сказать, что самыми непопулярными стратегиями у них оказались те же: F6, F7, F9, и F12, свойственные девушкам с ОВЗ.

Таблица 5

Предпочитаемые стратегии совладания со стрессовыми ситуациями респондентами – юношами с ОВЗ и нормотипичными студентами-юношами (средние баллы и стандартные отклонения)

Table 5

Preferred strategies for coping with stressful situations by young male respondents with disabilities and typically developed young male students (average scores and standard deviations)

	F1	F4	F5	F8	F11	F13	F15
Студенты – юноши с ОВЗ	13,9±2,2	13,0±3,0	13,09±2,6	11,7±3,1	13,1±3,0	13,0±2,9	13,0±2,3
Нормотипичные студенты-юноши	14,7±2,7	11,8±2,7	13,66±2,5	11,55±3,0	13,55±3,1	12,6±2,5	13,77±2,6

У респондентов-юношей с ОВЗ наиболее предпочитаемыми оказались следующие стратегии совладания со стрессом: F1, F4, F5, F15. Указанные стратегии полностью

совпадают с преобладающими стратегиями у девушек с ОВЗ. Стратегия F13, связанная с принятием реальности произошедшего, стрессовой ситуации, характерна именно для юношей с ОВЗ.

Нормотипичные юноши в качестве предпочитаемых выбрали стратегии F1, F4, F5, F13, F15, свойственные их сверстникам с ОВЗ. Вместе с тем для них характерны также стратегия F8 – склонность к юмору (шуткам и смеху по поводу ситуации) и стратегия F11, связанная с поиском социальной поддержки по эмоциональным причинам, – стремление найти эмоциональную, моральную поддержку, сочувствие и понимание; эта стратегия характерна также для студенток – девушек с ОВЗ. Если анализировать сделанные выборы, то можно сказать, что в целом выборы значимых стратегий у студентов с ОВЗ и нормотипичных студентов похожи. Обе категории опрошиваемых прибегают к конструктивным способам выхода из проблемных ситуаций. Однако нормотипичные студенты, на наш взгляд, демонстрируют больше поведенческих манёвров при решении определённых вопросов. Могут позволить себе отнестись к ситуации несерьёзно, с юмором, обратиться за советом или поддержкой. Такие легкие способы решения проблем не характерны для студентов – юношей с ОВЗ.

Таблица 6

Отвергаемые стратегии совладания со стрессовыми ситуациями респондентами – юношами с ОВЗ и нормотипичными студентами-юношами (средние баллы и стандартные отклонения)

Table 6

Rejected strategies of coping with stressful situations by young male respondents with disabilities and typically developed young male students (average scores and standard deviations)

	F6	F7	F12
Студенты – юноши с ОВЗ	7,2±3,1	6,0±4	5,0±3,0
Нормотипичные студенты-юноши	8,11±2,8	6,2±3,2	6,8±3,0

Самыми непопулярными стратегиями у студентов – юношей с ОВЗ и нормотипичных студентов-юношей оказались F6, F7, F12. Юношам не характерна стратегия F9 – отказа от достижения цели, регулирования усилий, направленных на взаимодействие со стрессором, которая была выявлена у студенток – девушек с ОВЗ.

Заклучение

Подводя итоги исследования копинг-стратегий с точки зрения изучения формально-динамических характеристик личностного самоопределения студентов с ограниченными возможностями здоровья, мы можем констатировать определённую общность поведенческого репертуара студентов в ситуации совладания со стрессом вне зависимости от наличия ограничений по здоровью. Этот факт подчёркивает то обстоятельство, что личностное самоопределение в студенческом возрасте является достаточно изменчивым и ситуативным, феноменом, связанным, в том числе, и с особенностями социальной среды. В процессе обучения в вузе студент с ОВЗ, сталкиваясь с различными событиями и мероприятиями, стрессами и неопределённостью, с необходимостью предпринимает попытки их преодоления, испытывает границы личной ответственности, напрягает все свои психофизические ресурсы. Социальная ситуация развития студента с ОВЗ, принявшего решение учиться в вузе и поступившего в него, уже предполагает определённый «высокий уровень входа», уже сложившиеся навыки преодоления, адаптивности и готовности это делать в дальнейшем. Вместе с тем ситуация обучения в инклюзивных группах должна предполагать внимание и к нормативно развивающимся студентам, так как именно они будут являться средовой, ценностной и ментальной опорой для студентов с ОВЗ.

В обобщённом виде по результатам нашего исследования предпочитаемыми стра-

тегиями совладания в студенческом возрасте являются стратегии, направленные на действия, анализ ситуации и практические пути её преодоления. Причём, судя по разнице баллов, студенты с ОВЗ более решительны в выборе, они и давали крайние, положительные, более определённые ответы.

Отрицаемыми среди студентов являются неконструктивные, не приносящие результата, непрактико-ориентированные, основанные на эмоциях стратегии.

У респондентов – девушек с ОВЗ кроме вышеописанных тенденций большое значение имеет стратегия поиска социальной поддержки, заключающаяся в обращении за советом, информацией, а также стратегия эмоционального реагирования на ситуацию. Для нормотипичных студенток-девушек самыми предпочитаемыми стали похожие конструктивные стратегии, однако к ним прибавились ещё и такие, которые могут не приводить к определённым результатам, основанные на иррациональности, эмоциях и конформности.

Самые непопулярные стратегии у студенток – девушек с ОВЗ связаны либо с нежеланием принимать решения, либо с поиском «психологических костылей» вовне. Таким же образом складывается ситуация и у нормотипичных студенток-девушек.

У студентов – юношей с ОВЗ наиболее предпочитаемыми оказались стратегии позитивного переформулирования и личностного роста, попыток переосмыслить стрессовую ситуацию в позитивном ключе, планирования, обдумывания того, как действовать в отношении трудной жизненной ситуации, разработки стратегий поведения, активного совладания, прямых действий, направленных на преодоление стрессовой ситуации, поиска социальной поддержки инструментального характера, стремление получить совет, помощь или информацию. Но вместе с тем для них характерна стратегия принятия реальности произошедшего, стрессовой ситуации. Нормотипичные студенты-юноши выбрали похожие стратегии. Обе категории опрошиваемых прибегают к конструктивным способам выхода из проблемных ситуаций. Однако нормотипичные студенты-юноши демонстрируют больше поведенческих манёвров при решении определённых вопросов. Могут позволить себе отнестись к ситуации несерьёзно, с юмором. Такие легковесные способы решения проблем не характерны для студентов – юношей с ОВЗ. Они, судя по результатам нашего исследования, более серьёзно, вдумчиво подходят к решению проблем.

Самыми непопулярными стратегиями у студентов – юношей с ОВЗ и у нормотипичных студентов-юношей оказались стратегии отрицания – отказа верить в случившееся, обращение к высшим силам, использование алкоголя, лекарств, наркотиков как способа улучшения самочувствия, т. е. предполагающие снятие личной ответственности и упование на внешние силы и стимулы.

Таким образом, основные стратегии преодоления стрессовых ситуаций студентами направлены на конструктивные и рациональные способы решения задач. Однако студенты без проблем со здоровьем демонстрируют большую палитру выборов и точек зрения на ту или иную ситуацию, имеют в своём арсенале больше инструментального, ментального, эмоционального ресурса. Учитывая данные выводы, мы можем говорить о том, что, продумывая программы и модели психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ, специалистам, вовлечённым в этот процесс, необходимо подумать над такими психологическими инструментами, которые направлены на снятие излишнего эмоционального напряжения, демонстрацию различных сторон определённой ситуации, гиперболизацию или приуменьшение следствий определения проблем. Одним словом, над демонстрацией студентам с ОВЗ множественности, вариативности психологических реакций, исключая множественное повторение чего-то привычного.

Статья подготовлена при поддержке РФФИ, проект «Личностное самоопределение и адаптационная готовность студентов с ограниченными возможностями здо-

ровья в условиях инклюзивного образования» (№20-013-00534 А)

Заявленный вклад авторов

Селиванова Ю. В.: научное руководство, идея статьи, теоретическое обоснование исследования, подготовка текста статьи.

Коновалова М. Д.: анализ материалов в научных публикациях, анализ результатов исследования, введение и заключение.

Щетинина Е. Б.: обоснование методов исследования, сбор, анализ и обобщение результатов исследования.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Список источников

1. Айсмонтас Б. Б., Одинцова М. А. Инклюзивная образовательная среда вуза как ресурс для развития жизнестойкости и самоактивации студентов с инвалидностью // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 2. С. 29–41.
2. Алехина С. В., Шеманов А. Ю. Инклюзивная культура как ценностная основа изменений высшего образования // Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход. Сер. Библиотека журнала «Психологическая наука и образование». М. : Изд-во МГППУ, 2018. С. 5–13.
3. Александрова Л. А. Субъективная витальность как предмет исследования // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2014. Т. 11. № 1. С. 133–163.
4. Александрова Л. А., Лебедева А. А., Бобожей В. В., Психологические ресурсы личности и социально-психологическая адаптация студентов с ОВЗ в условиях профессионального образования // Психологическая наука и образование. 2014 № 1. С. 50–59.
5. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Экономическое самоопределение: теория и эмпирические исследования. М. : Институт психологии РАН, 2007. 480 с.
6. Селиванова Ю. В., Коновалова М. Д., Щетинина Е. Б. Содержательные характеристики личностного самоопределения студентов с ограниченными возможностями здоровья: результаты пилотажного исследования // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2020. Т. 9. № 4-1. С. 119–130. <https://doi.org/10.34670/AR.2020.81.55.014>
7. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Социально-психологическое пространство личности. М. : Изд-во ИП РАН, 2012. 496 с.
8. Леонтьев Д. А., Александрова Л. А., Лебедева А. А. Развитие личности и психологическая поддержка учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного профессионального образования. М. : Смысл, 2017. 79 с.
9. Мельникова Н.Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности: Учебное пособие. Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2004. 57 с.
10. Рассказова Е. И., Гордеева Т. О., Осин Е. Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции // Психология. Журнал ВШЭ. 2013. Т. 10. № 1. С. 82–118.

References

1. Ajsmontas B.B., Odintsova M.A. Inklyuzivnaya obrazovatel'naya sreda vuza kak resurs dlya razvitiya zhiznjestojkosti i samoaktivatsii studentov s invalidnost'yu [Inclusive educational environment of the university as a resource for the development of resilience and self-activation of students with disabilities] Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education.] 2018. Vol. 23. No. 2. pp. 29-41. (In Russian).
2. Alekhina S.V., Shemanov A.Yu. Inklyuzivnaya kul'tura kak tsennostnaya osnova izmenenij vysshego obrazovaniya [Inclusive culture as a value basis for changes in higher education] Razvitie inklyuzii v vysshem obrazovanii: setevoy podhod. Ser. Biblioteka zhurnala

«Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie» [The development of inclusion in higher education: a network approach. Ser. Library of the journal "Psychological Science and Education"] Moscow. MSPPU Publ. 2018. pp. 5-13. (In Russian).

3. Aleksandrova L. A. Sub"ektivnaya vital'nost' kak predmet issledovaniya [Subjective vitality as a subject of research] Psikhologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of the Higher School of Economics] 2014. Vol. 11, No. 1. pp. 133-163. (In Russian).

4. Aleksandrova L. A., Lebedeva A. A., Bobozhej V. V. , Psikhologicheskie resursy lichnosti i sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya studentov s OVZ v usloviyakh professional'nogo obrazovaniya [Psychological resources of personality and socio-psychological adaptation of students with disabilities in the vocational education] Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. [Psychological Science and Education]2014. No. 1. pp. 50-59. (In Russian).

5. Zhuravlev A. L., Kupreïchenko A. B. Ekonomicheskoe samoopredelenie: Teoriya i empiricheskie issledovaniya. [Economic Self-determination: Theory and Empirical Research]. M.: Publishing House of Institute of Psychology RAS, 2007. 480 p. (In Russian).

6. Selivanova Yu. V., Konovalova M. D., Shchetinina E. B. Soderzhatel'nye kharakteristiki lichnostnogo samoopredeleniya studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: rezul'taty pilotazhnogo issledovaniya [Meaningful characteristics of personal self-determination of students with disabilities: results of a pilot study]. Psikhologiya. Istorko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya. [Psychology. Historical and Critical Reviews and Current Researches], 2020. Vol. 9. No. 4-1. pp 119–130. (In Russian). <https://doi.org/10.34670/AR.2020.81.55.014>

7. Zhuravlev A. L., Kupreychenko A. B. Sotsial'no-psikhologicheskoe prostranstvo lichnosti. [Socio-psychological space of personality]. M.: Publishing house of IP RAS, 2012. 496 p. (In Russian).

8. Leont'ev D.A., Alexandrova L.A., Lebedeva A.A. Razvitie lichnosti i psikhologicheskaya podderzhka uchashchikhsya s OVZ v usloviyakh inklyuzivnogo professional'nogo obrazovaniya. [Personality development and psychological support of students with disabilities in inclusive vocational education]. M.: Smysl Publ., 2017. 79 p. (In Russian).

9. Mel'nikova N.N. Diagnostika sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii lichnosti: [Diagnostics of socio-psychological adaptation of personality] Chelyabinsk: SUSU Publishing House, 2004. 57 p. (In Russian).

10. Rasskazov E.I., Gordeeva T.O., Osin E.N. Koping-strategii v strukture deyatel'nosti i samoregulyatsii [Coping strategies in the structure of activity and self-regulation] Psikhologiya. Zhurnal VShE. [Psychology. HSE Journal]. 2013. Vol. 10, No. 1. pp. 82-118. (In Russian).

Юлия Викторовна Селиванова

Yulia V. Selivanova

доктор социологических наук, профессор,
заведующий кафедрой коррекционной
педагогики

Doctor of Sciences (Sociology), Professor,
Head of the Department of Special Needs
Education

Саратовский государственный универси-
тет имени Н. Г. Чернышевского

N.G. Chernyshevsky Saratov State Uni-
versity

410012, Россия, г. Саратов, Астрахан-
ская, 83

83 Astrakhanskaya St, Saratov, Russia,
410012

Тел.: +7 (8452) 261696

Tel.: +7 (8452) 261696

Марина Дмитриевна Коновалова

Marina D. Konovalova

кандидат психологических наук, доцент
кафедры коррекционной педагогики

Candidate of Sciences (Psychology),
Assistant professor,
Department of Special Needs Education

Саратовский государственный универси-
тет имени Н. Г. Чернышевского

N.G. Chernyshevsky Saratov State Uni-
versity

410012, Россия, г. Саратов, Астрахан-
ская, 83

83 Astrakhanskaya St, Saratov, Russia,
410012

тел.: +7 (8452) 261696

Tel: +7 (8452) 261696

Елена Борисовна Щетинина

Elena B. Shchetinina

кандидат социологических наук, доцент
кафедры коррекционной педагогики

Candidate of Sciences (Sociology),
Assistant professor,
Department of Special Needs Education

Саратовский государственный универси-
тет имени Н. Г. Чернышевского

N.G. Chernyshevsky Saratov State Univer-
sity

410012, Россия, г. Саратов, Астрахан-
ская, 83

83 Astrakhanskaya St, Saratov, Russia,
410012

тел.: +7 (8452) 261696

Tel: +7 (8452) 261696

**Статья поступила в редакцию 30.11.2022, одобрена после рецензирования
01.12.2022, принята к публикации 05.12.2022.**

УДК 376.42

DOI: 10.32343/2409-5052-2022-16-4-555-564

Научная статья

Психологическое сопровождение семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра

О. Г. Нугаева¹, Г. К. Труфанова², Е. О. Асмус³^{1,2}Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург³Ирбитская школа, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы, г. Ирбит¹nugaolga@yandex, <https://orcid.org/0000-0003-1014-676X>²ya.trufanova-galina@yandex, <https://orcid.org/0000-0003-2288-433X>³skola6@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7261-6088>

Аннотация. Введение. В статье рассмотрены подходы к пониманию понятия «психологическое сопровождение» с различных научных позиций. Представлены результаты экспериментального исследования, направленного на изучение родительско-детских отношений, психоэмоционального состояния родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра.

Материалы и методы. Использовались методы и методики оценки особенностей родительско-детских отношений в семьях, где воспитываются дети с расстройствами аутистического спектра, определения психоэмоционального состояния родителей детей с расстройствами аутистического спектра. В качестве такого диагностического инструментария применялись: опросник родительского отношения (авторы А. Я. Варга, В. В. Столин, в интерпретации Е. И. Рогова), методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи (МУН)» (автор А. А. Реан), методика «Шкала депрессии» (автор В. Зунг, в адаптации Т. И. Балашовой).

Результаты исследования. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований, с учётом полученных эмпирическим путём данных предложена программа психологического сопровождения родителей детей с расстройствами аутистического спектра. Описаны реализуемые в программе формы организуемой психологом работы в больших и малых родительских группах, обсуждаемые в группах общие вопросы. Приведены данные об изменениях показателей родительско-детских отношений, психоэмоционального состояния родителей.

Обсуждение и заключение. Подтверждается необходимость оказания комплексной психологической помощи семьям, имеющим детей с расстройствами аутистического спектра, психологического сопровождения, направленного на оказание комплексной помощи, поддержку семей, поиск внутренних ресурсов. Доказана эффективность реализованной программы психологического сопровождения семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: дети с расстройствами аутистического спектра, родители, родительско-детские отношения, психологическая поддержка, психологическое сопрово-

ждение, педагогическая компетентность, родительская компетентность, программа психологического сопровождения

Для цитирования: Нугаева О. Г., Труфанова Г. К., Асмус Е. О. Психологическое сопровождение семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16. № 4 (57). С. 555–564. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-4-555-564>

Psychological Support for Families Raising Children with Autism Spectrum Disorder

Olga G. Nugaeva¹, Galina K. Trufanova², Elizaveta O. Asmus³

^{1,2}Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg

³Irbis school Implementing Adapted Basic General Education Programs, Irbis

¹nugaolga@yandex, <https://orcid.org/0000-0003-1014-676X>

²ya.trufanova-galina@yandex, <https://orcid.org/0000-0003-2288-433X>

³skola6@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7261-6088>

Original article

Abstract. Introduction. The paper discusses approaches to understanding the concept of “psychological support” from different scientific viewpoints. The results of an experimental study aimed at examining the parent-child relations and psycho-emotional state of parents raising children with autism spectrum disorders (ASD) are presented.

Materials and methods. The study relies on the methods and techniques designed to assess the characteristics of parent-child relations in families bringing up children with ASD and to determine the psycho-emotional state of parents of children with ASD. The diagnostic tools used are the questionnaire of parental attitude (authors A. Ya. Varga, V. V. Stolin, interpreted by E. I. Rogov), the questionnaire “Motivation for success and fear of failure (MSF)” (A. A. Rean), and the methodology “Depression Scale” (author V. Zung, adapted by T. I. Balashova).

Results. Based on the analysis of national and international research and empirical data obtained, a program of psychological support for parents of children with autism spectrum disorders is proposed. The paper presents the forms of work, which were implemented in the program and organized by the psychologist in large and small parent groups, as well as general issues discussed in groups. Data on changes in indicators of parent-child relations and psycho-emotional state of parents are presented.

Discussion and conclusion. The study confirms the necessity to provide comprehensive psychological assistance and support to families with children with autism spectrum disorder, and to search for internal resources. The effectiveness of the proposed program of psychological support for families raising children with autism spectrum disorders has been proved.

Keywords: children with autism spectrum disorder, parents, parent-child relations, psychological support, psychological support, pedagogical competence, parental competence, psychological support program

For citation: Nugaeva O. G., Trufanova G. K., Asmus E. O. Psychological Support for Families Raising Children with Autism Spectrum Disorder. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2022; 16(4): 555-564. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-4-555-564>

Введение

Термин «психологическое сопровождение» рассматривается в рамках работы школьного педагога-психолога, специального психолога. В полной мере функционал специалиста, в частности при работе с семьёй, отражён в профессиональном стандарте педагога-психолога сферы образования, где основной целью деятельности является психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса во всех видах образовательной деятельности; оказание психолого-педагогической помощи лицам с особенностями здоровья, которые испытывают трудности при прохождении всего образовательного маршрута, а также их родителям.

Цель – составление, реализация и оценка эффективности программы психологического сопровождения семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) с учётом полученных эмпирическим путём данных о психоэмоциональном состоянии родителей, особенностей родительно-детских отношений в этих семьях.

Обзор литературы

С различных теоретических позиций под сопровождением понимается: комплексный метод взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, направленный на решение жизненных проблем сопровождаемого (Е. И. Казакова, А. П. Тряпицына, Л. М. Шипицына); умение педагога находиться вместе с ребёнком, сопровождать его в образовательной деятельности (Е. А. Александрова); часть системы профессиональной деятельности педагога-психолога, которая направлена на создание специальных социально-психологических условий, необходимых для успешного обучения и психологического развития ребёнка в ситуациях школьного взаимодействия с ориентацией на зону его ближайшего развития (М. Р. Битянова); вид помощи ребёнку, технология, предназначенная для оказания помощи на определённом этапе развития в решении возникающих проблем или в их предупреждении в условиях образовательного процесса (Э. М. Александровская) и др.

Психологическое сопровождение направлено на оказание комплексной помощи, поддержки личности, оказавшейся в эмоционально трудной ситуации, направлено на поиск ресурсов внутри неё. В вопросе психологического сопровождения родителей в процессе образования следует понимать систему обучающихся, консультативных, диагностических, организационных мероприятий, направленных на создание максимально благополучной атмосферы семейного воспитания, которая будет способствовать психологическому здоровью детей и их дальнейшей социализации [1; 2; 3] Семья является наиболее важным фактором социализации ребёнка, и её влияние в этой связи превосходит воздействие всех других общественных институтов.

Для ребёнка с РАС роль семьи неизмеримо возрастает, так как на неё ложится основное бремя ухода, воспитания и образования таких детей. В этой связи семья переживает целый ряд кризисов и проблем, во время которых при уже имеющихся материальных нагрузках значительно возрастают нагрузки психологические и эмоциональные, повышается риск возникновения у её членов стрессовых и депрессивных состояний и множество других проблем.

Большую ранимость родителей детей с РАС, по сравнению с родителями детей, имеющих иные нарушения в развитии, подверженность в большей степени деструктивным моделям воспитания и депрессивным тенденциям отмечает О. С. Никольская [4]. О безысходности и родительской несостоятельности / родительской некомпетентности, проявляющихся в неадекватных, ригидных и сиюминутных реакциях, сообщают Т. Д. Панюшина и Л. М. Феррой, специфику родительно-детских отношений в таких семьях подчёркивает А. С. Спиваковская [5]. На наличие эмоционального стресса родителей детей с РАС указывают исследования I. Yorke, P. White, A. Weston [6]. Личностные психологические особенности родителей, воспитывающих детей с РАС, накладывают определённый отпечаток на родительно-детские отношения, формируя их

дисгармоничность. Отрицательное воздействие своеобразия типов родительско-детских отношений в таких семьях затрудняет социализацию детей.

Семье, имеющей ребёнка с РАС, требуется комплексная помощь и поддержка со стороны образовательной организации и её специалистов, так как школьная ступень образования обостряет у родителей ощущение несостоятельности в своей роли и необоснованность требований к ребёнку. Именно в этот период актуально участие семьи в программе психологического сопровождения, включение родителей в коррекционно-развивающий процесс [7; 8; 9].

Методологической основой реализации программы в рамках психологического сопровождения исследуемой категории семей явились общетеоретические положения психологии, которые характеризуют особенности психологического сопровождения семей, имеющих детей с РАС (Е. Р. Баенская, И. А. Костин, М. М. Либлинг, И. И. Майчук, О. С. Никольская, Т. Д. Панюшина, В. В. Ткачева, Л. М. Феррон).

Материалы и методы

Эмпирическое исследование родительско-детских отношений проводилось на базе ГКОУ Свердловской области «Ирбитская школа». В нём приняли участие 14 семей детей с РАС. Диагностическим инструментарием для изучения особенностей родительско-детских отношений выступили опросник родительского отношения (авторы А. Я. Варга, В. В. Столин в интерпретации Е. И. Рогова), методика «Шкала депрессии» (автор В. Зунг, в адаптации Т. И. Балашовой), методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи (МУН)» (автор А. А. Реан).

Результаты исследования

Анализ результатов используемого в ходе диагностики опросника родительского отношения (авторы А. Я. Варга, В. В. Столин в интерпретации Е. И. Рогова) показал высокий процентный балл по шкале «симбиоз» – 90 %, что позволяет сделать вывод об отсутствии психологической дистанции между взрослым и ребёнком с РАС почти у всех семей, участвовавших в исследовании. Родитель ощущает себя с ребёнком единым целым. Симбиотическая связь мешает развитию самообслуживания ребёнка, тревога матери блокирует все его попытки изучения окружающей действительности и принятия самостоятельных решений. Высокий процентный балл по шкале «отношение к неудачам ребёнка» (или «маленький неудачник») – 80 % является признаком того, что родитель считает ребёнка маленьким неудачником и относится к нему как к несмыслённому существу. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребёнка кажутся взрослому человеку несерьёзными, и он игнорирует их. Родители подкрепляют только удобные им формы взаимодействия с обществом, стараются соответствовать ожиданиям окружающих, и когда все эти попытки заканчиваются неуспешно, приходит разочарование в себе и в избранных подходах к воспитанию ребёнка в семье в целом и каждым родителем в частности.

Диагностика психоэмоционального состояния родителей по методике «Шкала депрессии» (автор В. Зунг, в адаптации Т. И. Балашовой) выявила отсутствие депрессивного состояния у 25 % родителей, лёгкую депрессию ситуативного или невротического генеза у 65 % родителей, и 10 % родителей показали субдепрессивное состояние, или маскированную депрессию.

По результатам методики «Мотивация успеха и боязнь неудачи (МУН)» (автор А. А. Реан) – у 48 % родителей сформирована мотивация успеха в дальнейшей работе с детьми, у 20 % – мотивационный полюс ярко не выражен, и 32 % родителей тяготеют к мотивации боязни неудачи.

Исходя из полученных данных можно сделать вывод, что рождение и воспитание ребёнка с психофизическими отклонениями вызывает у родителей комплекс негатив-

ных реакций и переживаний – «родительский стресс». Подтверждается необходимость оказания комплексной психологической помощи семьям, имеющим детей с расстройствами аутистического спектра, и решения следующих задач в работе с ними:

1. Организация системы комплексной помощи семье, имеющей детей с РАС, всеми специалистами образовательной организации.
2. Оказание психологической поддержки семьям.
3. Создание условий для общения родителей.
4. Повышение психологической культуры и педагогической компетентности родителей.
5. Оптимизация внутренних ресурсов семьи для воспитания ребёнка с расстройствами аутистического спектра, содействие формированию благоприятного микроклимата в семейных и родительно-детских отношениях.
6. Формирование интереса родителей к личностному развитию ребёнка через совместную деятельность.
7. Включение родителей в коррекционный процесс, осуществляемый силами специалистов образовательной организации.

Программа психологического сопровождения семей, имеющих детей с РАС, реализовывалась в течение двух лет (2019, 2020 гг.) на базе ГКОУ СО «Ирбитская школа». Программа предполагала проведение групповых занятий с членами семей (по два занятия в месяц), индивидуальных консультаций родителей, занятий в больших и малых группах (по запросу), занятий в формате «родитель – ребёнок», в том числе занятий по «обмену детьми». Реализуемые в программе формы работы в больших группах: дискуссии, круглый стол, собрание, в содержание которых были включены психологические упражнения на снятие мышечного напряжения, релаксация, самоанализ. Тематами для обсуждения выступили следующие: «Причины возникновения РАС», «Расстройства пищевого поведения», «Реабилитационные и медицинские центры для детей с РАС», «Проблемное поведение детей», «Возможности профессионального обучения в будущем». Данная форма работы с семьёй актуальна для первого этапа реализации программы, она позволила в дальнейшем работать с родителями в малых подгруппах, наполняемость которых определялась исходя из схожести проблематики семей, в ходе наблюдения за поведением каждого родителя в группе, его отношения к своему ребёнку. Формами работы в малых группах выступили индивидуальное психологическое консультирование, индивидуальные занятия, занятия «родитель – ребёнок». Индивидуальное психологическое консультирование подразумевало более детальную проработку всех эмоций и переживаний, снижение тревоги, осознание стиля воспитания и поиск ресурса родителями внутри своей семьи и внутри себя. Индивидуальные занятия с родителями велись на всех этапах психологического сопровождения параллельно с групповыми формами. Количество занятий зависело от желания родителя (законного представителя) и целесообразности участия конкретного родителя в консультировании, его внутренней готовности к работе с психологом. Использовались арт-терапевтические технологии, ведение дневника, создание семейного альбома, некоторые упражнения из символдрамы, куклотерапии и пескотерапии.

Общие вопросы для обсуждения в малых подгруппах: «Возможности и способы коррекции проблемного поведения», «Онанизм у детей», «Осмысление требований и условий получения образования ребёнком в соответствии с ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», «Неуверенность в собственном будущем и более глубокие эмоциональные переживания». Родители вместе учились видеть малейшие успехи детей, обсуждали организацию личного временного пространства мамы и папы, возможность выхода на работу. Обозначился ряд проблем, связанный с приёмом медицинских препаратов и уходом за малоподвижными детьми, в результате на одну из встреч был приглашён врач-психиатр и специалист по адаптивной физи-

ческой культуре. Важным аспектом этой части программы было погружение группы в личные переживания друг друга, привлечение внимания родителей к сохранению своего физического и психического здоровья.

Наиболее положительно эмоционально окрашенными были занятия в формате «родитель – ребёнок», для многих родителей это был первый опыт позитивного родительства. Основной целью занятий было установление эмоционального контакта между родителем и ребёнком с РАС, организация эффективного взаимодействия и обучение родителя применять коррекционно-развивающие упражнения. Обязательным этапом начала и конца каждого занятия было закрепление семейного коммуникативного жеста в качестве ритуала, что позволило улучшить процесс общения и взаимопонимания в семье в целом. Мама, которая понимает желания своего ребёнка и осознаёт причину реакции или нежелательного поведения ребёнка, становится менее тревожной и склонной к эмоциональным взрывам. Совместная деятельность организовывалась через работу с прозрачным мольбертом – одновременное рисование, рисование друг друга, штампование, оттиск, набрызгивание [10; 11]. Методика рисования на стекле показала родителям сильные стороны его ребёнка, разнообразило представление об организации совместного времени и развивающих возможностей простой домашней обстановки. Игры и упражнения на взаимодействие, в том числе с применением альтернативных средств коммуникации, позволяли повысить педагогическую компетентность родителя. Активное привлечение членов семьи (с которыми нет симбиотической связи у ребёнка) к данным занятиям способствовало снижению общей напряжённости, пониманию возможностей и способностей детей с РАС. Наместились изменения иждивенческих установок в семье, проходила коррекция позиции «жертвы» и «мученика» по отношению к воспитанию ребёнка с РАС, совместному проживанию с ним в семье.

После реализации программы психологического сопровождения родителей было проведено повторное изучение родительско-детских отношений с целью оценки эффективности программы. Анализ результатов, полученных путём применения опросника родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин), показал, что значительно повысился показатель «кооперация» – до 60 %, на предыдущем этапе диагностики он выявлен только у 10 % родителей, что говорит о возникновении интереса к развитию ребёнка, его положительным качествам и ориентации на его будущее у большей половины родителей, участвовавших в исследовании.

Показатель шкалы «маленький неудачник» снизился с 80 % до 40 %, но и в оставшихся 40 % в шкале уже были не максимальные 8 баллов, а 6 или 5 баллов, что говорит об изменении позиции родителя в отношении некоторых вопросов развития ребёнка, его дееспособности и возможности самостоятельного роста. Показатель «симбиоз» снизился лишь на 20 %, так как психологически матери не были готовы к эмоциональному отделению от ребёнка с РАС, и сам образ жизни в поддержании стереотипного поведения ребёнка усложняет этот процесс. Но и здесь есть положительная динамика – пять родителей набрали 4 балла по шкале «симбиоз» вместо 6–7 баллов на констатирующем этапе эксперимента. Исходя из этого у родителей наметился процесс социализации-индивидуализации в воспитании ребёнка в семье, направленный на актуальные потребности ребёнка с учётом осознания им собственного опыта в социальном взаимодействии, принятии себя как субъекта деятельности, несущего определённую ответственность за свои поступки и поведение в целом.

Результаты диагностики по методике «Шкала депрессии (В. Зунг)» продемонстрировали, что состояние отсутствия признаков депрессии наблюдалось у 50 % родителей (рост на 25 %), у 50 % родителей обнаружился признаки лёгкой депрессии (снижение на 15 %), скрытого субдепрессивного состояния (маскировочной депрессии) не выявлено. Данные изменения говорят об эффективности психологического сопровождения, своевременности принятых мер и способов психологической поддержки родителей.

Опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (А. А. Реан) не показал существенных изменений в мотивации родителей, это может быть связано с тем, что особенности мотивационной сферы и ориентации на удачу или боязнь порицаний, наказаний (избегания неудачи) закладываются ещё в детском возрасте, проявляются в особенностях воспитания и личном опыте взросления самих родителей, закрепляются в период зрелости, но не связаны только с фактом появления ребёнка с РАС в их семье. Основной задачей в работе с родителями является повышение уверенности в своих родительских компетенциях.

Обсуждение и заключение

Работа с родителями детей с РАС должна включать в себя не только стратегии вмешательства, обучения родителей, но и систему поддержки, способствующую нормализации внутрисемейного климата (J-J. Dawson-Squibb и др.) [12]. Групповая форма работы с семьями способствует развитию социальных навыков детей с РАС, формированию конструктивного поведения родителей (KL. O'Donovan) [13]. Одним из условий оптимизации детско-родительских отношений является осуществление работы психолога, направленной на принятие родителями своего ребёнка (Т. А. Колосова) [14].

Анализ зарубежной и отечественной научной литературы, полученные в ходе исследования эмпирические данные позволяют отметить, что специально организованная система психологического сопровождения семей, имеющих детей с РАС, благотворно влияет на процесс обучения и воспитания таких детей, улучшает внутрисемейные взаимоотношения, повышает качество жизни всех членов семьи. Работа с матерями позволяет снизить риск разрыва супружеских отношений по причине воспитания ребёнка с РАС, обучить их способам снятия эмоционального напряжения и тревоги.

Необходимость осуществления систематического и непрерывного психологического сопровождения семей, воспитывающих детей с РАС, необходимость разработки дифференцированных программ с учётом решения актуальных проблем, выработанных семьёй защитных механизмов и складывающихся родительско-детских отношений в каждой конкретной семье очевидны.

Заявленный вклад авторов

Нугаева О. Г.: идея статьи, сбор и анализ теоретического материала по проблеме исследования, анализ научных публикаций по теме исследования, анализ результатов исследования.

Труфанова Г. К.: анализ и обобщение результатов исследования, оформление и подготовка материалов статьи.

Асмус Е. О.: сбор и анализ экспериментального материала, практическое осуществление эксперимента.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Список источников

1. Аликин И. А., Лукьянченко Н. В. Методологические и технологические основы работы специалистов служб сопровождения с родителями детей, имеющих особенности развития // Вестник практической психологии образования. 2016. Т. 13. № 3. С. 75–79.
2. Веденина М. Ю. Обзор основных зарубежных подходов к оказанию психолого-педагогической помощи детям с аутизмом // Альманах института коррекционной педагогики. 2014. № 19. С. 3–7.
3. Семенова Л. М., Мишина Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение семей, имеющих детей с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс] // Вестник «Здоровье и образование в XXI веке». 2015. Т. 17. № 9. С. 9–12. URL: <https://>

elibrary.ru/download/elibrary_24194897_80030648.pdf (дата обращения: 24.09.2022).

4. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М., Костин И. А., Веденина М. Ю., Аршатский А. В., Аршатская О. С. Дети и подростки с аутизмом: психологическое сопровождение: методическое пособие. М. : Теревинф, 2019. 225 с.

5. Спиваковская А. С. Как быть родителями. М. : Педагогика, 1986. 160 с.

6. Yorke I., White P., Weston A. et al. The association between emotional and behavioural problems in children with autism spectrum disorder and psychological distress in their parents: A systematic review and meta-analysis [Electronic resource], Journal of Autism and Developmental Disorders, 2018, vol. 48. No. 10. Pp. 3393–3415. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3605-y> (accessed: 20.09.2022).

7. Кафьян Э. М. Программа психологического консультирования родителей, воспитывающих ребенка с аутизмом // Проблемы науки. 2016. № 10 (11). С. 35–40.

8. Ткачева В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии. М. : АСТ; Астрель, 2007. 320 с.

9. Weissman M. M., Merikangas R., Gammon G. D., John K. Children of depressed parents. Increased psychopathology and early onset of major depression [Electronic resource] // Archives of General Psychiatry. 1987. № 44(10). Pp. 847–53. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3662741/> (accessed: 16.04.2022).

10. Баенская Е. Р. Использование сюжетного рисования в коррекционной работе с аутичными детьми // Альманах института коррекционной педагогики. 2014. № 20(3). С. 13–18.

11. Янушко Е. А. Использование метода совместного рисования в работе с аутичным ребенком // Аутизм и нарушения развития. 2005. Т. 3. № 3. С. 64–69.

12. Dawson-Squibb J-J, Davids E. L, Harrison A. J., Molony M. A. Parent education and training for autism spectrum disorders: scoping the evidence. Autism. 2019; № 24(1). Pp. 7–25. <http://dx.doi.org/10.1177/1362361319841739>

13. O'Donovan K. L, Armitage S., Featherstone J., McQuillin L., Longley S., Pollard N. Group-based parent training interventions for parents of children with autism Spectrum disorders: A literature review. Journal of Autism and Developmental Disorders. 2019. No. 6. Pp. 85–95. <https://link.springer.com/article/10.1007/s40489-018-00155-6>

14. Колосова Т. А. Психологическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с расстройством аутистического спектра [Электронный ресурс] // Символ науки. 2019. № 11. С. 120–122. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-soprovozhdenie-semi-vospityvayuschey-rebenka-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 02.12.2022).

References

1. Alikin I. A. Metodologicheskie i tekhnologicheskie osnovy raboty spetsialistov sluzhby soprovozhdeniya s roditelyami detey, imeyushchikh osobennosti razvitiya [Methodological and technological foundations for the work of parent support specialists with parents of children with developmental disabilities] Vestnik psikhologii. [Bulletin of Practical Psychology of Education]. 2016. vol. 3. pp. 75-79 (In Russian).

2. Vedenina, M. Yu. Obzor osnovnykh zarubezhnykh podkhodov k okazaniyu psikhologo-pedagogicheskoy pomoshchi detyam s autizmom [Overview of the main foreign approaches to providing psychological and pedagogical assistance to children with autism]. Al'manah instituta korrektsionnoy pedagogiki [Almanac of Institute of Special Education]. 2014. no.19. pp. 3–7 (In Russian).

3. Semenova, L. M. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie semey, imeyushchikh detey s rasstroystvami autisticheskogo spektra. [Psychological and pedagogical support for families with children with autism spectrum disorders] Vestnik Zdorov'ye i Obrazovanie v XXI veke [Electronic Scientific and Educational Bulletin "Health and Education

in the 21st century]. 2015. no. 9. pp. 74-80 Available at https://elibrary.ru/download/elibrary_24194897_80030648.pdf (accessed: 24.09.2022). (In Russian).

4. Nikol'skaya, O. S. *Deti i подростки s autizmom: psikhologicheskoe soprovozhdenie: metodicheskoe posobie*. [Children and adolescents with autism: psychological support: methodological manual]. Moscow, Terevinf Publ., 2019. 225 p. (In Russian).

5. Spivakovskaya, A. S. *Kak byt' roditelyami*. [How to be parents]. Moscow: Pedagogika Publ. 1986. 160 p. (In Russian).

6. Yorke I., White P., Weston A. et al. the association between emotional and behavioural problems in children with autism spectrum disorder and psychological distress in their parents: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2018, vol. 48, no. 10, pp. 3393—3415.

7. Kaf'yan, E. M. *Programma psikhologicheskogo konsul'tirovaniya roditel'ej, vospityvayushchikh rebenka s autizmom* [Psychological counseling program for parents raising a child with autism]. *Problemy nauki* [Science Problems]. 2016.vol.11. no 10. pp. 45-51. (In Russian).

8. Tkacheva, V. V. *Tekhnologii psikhologicheskoy pomoshchi sem'yam detey s otkloneniyami v razvitii*. [Psychological assistance technologies for families of children with developmental disabilities] Moscow, Astrel Publ., 2007. 318 p. (In Russian).

9. Weissman, M. M. Children of depressed parents. Increased psychopathology and early onset of major depression *Archives Of General Psychiatry*. 1987. Available at: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3662741/> (accessed 16.04.2022).

10. Baenskaya, E. R. *Ispol'zovanie syuzhetnogo risovaniya v korrektsionnoj rabote s autichnymi det'mi* [Using plot drawing in corrective work with autistic children]. *Al'manakh instituta korrektsionnoy pedagogiki* [Almanac of Institute of Special Education]. 2014. no. 20. pp. 13–18. (In Russian).

11. Yanushko, E. A. *Ispol'zovanie metoda sovmestnogo risovaniya v rabote s autichnym rebenkom* [Using the method of joint drawing in work with an autistic child]. *Autizm i narusheniya razvitiya* [Autism and Developmental Disorders]. 2005. no 3. pp. 66-70. (In Russian).

12. Dawson-Squibb J-J, de Vries PJ, Davids EL, Harrison AJ, Molony MA. Parent education and training for autism spectrum disorders: scoping the evidence. *Autism*. 2020. vol.1. no. 24. pp.7–25.

13. O'Donovan KL, Armitage S, Featherstone J, McQuillin L, Longley S, Pollard N. Group-based parent training interventions for parents of children with autism Spectrum disorders: A literature review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2019. vol.1. no.6. pp.85–95. Available at: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40489-018-00155-6> (accessed 15.04.22)

14. Kolosova T.A. *Psikhologicheskoe soprovozhdenie sem'i, vospityvayushchey rebenka s rasstroystvom autisticheskogo spektra* [Psychological support for a family raising a child with an autism spectrum disorder]. *Simvol nauki* [Symbol of Science]. 2019. no.11. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-soprovozhdenie-semi-vospityvayuschey-rebenka-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra> (accessed 02.12.2022). (In Russian).

Ольга Георгиевна Нугаева

кандидат психологических наук,
доцент кафедры специальной
педагогики и специальной психологии

Институт специального образования,
Уральский государственный
педагогический университет

620091, Россия, г. Екатеринбург,
пр. Космонавтов, 26

тел.: +7 (343) 3361400

Olga G. Nugaeva

Candidate of Sciences (Psychology),
Associate Professor, Department of Special
Pedagogy and Special Psychology

Institute of Special Education, Ural State
Pedagogical University

26 Kosmonavtov Ave., Yekaterinburg,
Russia, 620091

tel.: +7 (343) 3361400

Галина Константиновна Труфанова

старший преподаватель кафедры
специальной педагогики и специальной
психологии

Институт специального образования,
Уральский государственный
педагогический университет

620091, Россия, г. Екатеринбург,
пр. Космонавтов, 26

тел.: +7 (343) 3361400

Galina K. Trufanova

Senior Lecturer, Department of Special
Pedagogy and Special Psychology

Institute of Special Education,
Ural State Pedagogical University

26 Kosmonavtov Ave., Yekaterinburg,
Russia, 620091

tel.: +7 (343) 3361400

Елизавета Олеговна Асмус

педагог-психолог

Ирбитская школа, реализующая
адаптированные основные общеобра-
зовательные программы

623856, Россия, Свердловская об-
ласть, г. Ирбит, ул. Азева, 31

тел.: +7 (34355) 65191

Elizaveta O. Asmus

teacher-psychologist

State Budgetary Educational Institution of
the Sverdlovsk Region
Irbit School Implementing Adapted Basic
General Education Programs

31 Azev St, Irbit, Sverdlovsk region,
Russia, 623856

tel.: +7 (34355) 65191

Статья поступила в редакцию 09.11.2022, одобрена после рецензирования 29.11.2022, принята к публикации 01.12.2022.

З А М Е Т К И

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 / Pedagogical IMAGE»

Выпускающий редактор: Ж. Г. Кустова

Редакторская группа: М. В. Озерова

Технический редактор: В. В. Воробьёв

Дизайн и вёрстка: Е. В. Говорина

ISSN 2409-5052



9 772409 505004

Дата выхода в свет: 30.12.2022

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. 18,20 (220 с.)

Тираж 500 экз. Заказ № 22-284.

THE JOURNAL "Pedagogicheskiy IMIDZH / Pedagogical IMAGE"

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

A. M. Antipova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), R. A. Afanasyeva, Cand. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Irkutsk), G. Ts. Badueva, Cand. Sci. (Philolog.), Assoc. Prof. (Ulan-Ude), L. A. Babitskaya, Cand. Sci. (Pedagog.) Assoc. Prof. (Irkutsk), T. I. Baklanova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), I. V. Balitskaya, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Yuzhno-Sakhalinsk), T. N. Boyak, Dr. Sci. (Sociol.), Assoc. Prof. (Ulan-Ude), 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), 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), E. O. Galitskiikh, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Kirov), T. V. Glazkova, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), L. A. Golowchits Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), 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), 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), 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), E. A. Kedyarova, Cand. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Irkutsk), A. D. Karnyshev, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Irkutsk), N. V. Klyueva, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Yaroslavl), A. Yu. Korbut, Dr. Sci. (Philolog.), Prof. (Irkutsk), A. S. Kosogova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Irkutsk), M. V. Kuznetsova, Cand. Sci. (Sociol.), Assoc. Prof. (Irkutsk), O. V. Kuchergina, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), O. A. Lapina, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Irkutsk), T. V. Lisovskaya, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Minsk, Belarus), 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), L. I. Petrieva, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Ulyanovsk), S. M. Petrova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Yakutsk), K. Yu. Plotnikov, Cand. Sci. (Pedagog.) (St. Petersburg), 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), G. A. Starodubtseva, Cand. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Irkutsk), E. A. Sukhanova, Cand. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Tomsk), T. S. Tabachenko, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Yuzhno-Sakhalinsk), S. P. Tatarova, Dr. Sci. (Sociol.), Assoc. Prof. (Ulan-Ude), N. P. Terent'eva, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Chelyabinsk), T. A. Terekhova, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Irkutsk), A. I. Timoshenko, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Irkutsk), S. Yu. Trapitsyn, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (St. Petersburg), A. I. Ulzytueva, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Chita), N. M. Fedorova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (St. Petersburg), G. Y. Fomitskaya, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Ulan-Ude), D. L. Khilkhanov, 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)

Published since December 2008