МИНИСТЕРСТВО НАУКИ
И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ЧЕРЕПОВЕЦКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ, ОБЩЕЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Сборник научных статей



Череповец
2022

Министерство образования и науки РФ 16+

Череповецкий государственный университет

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ, ОБЩЕЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

## Сборник научных статей

Череповец
2022

УДК 37
ББК 74.3+88.4
А 43

Утверждено приказом ректора Череповецкого государственного университета № 01-02-818 от 29.11.2021 г.

Редакционная коллегия:
*Т. В. Гудина*, д-р пед. наук, профессор (ЧГУ);
*О. Л. Леханова*, канд. пед. наук, доцент (ЧГУ);
*Т. В. Захарова*, канд. пед. наук, доцент (ЧГУ);
*Н. В. Гольцова*, канд. пед. наук, доцент (ЧГУ)

Научный редактор: *О. А. Денисова,* заведующий кафедрой дефектологического образования, доктор педагогических наук, профессор (ЧГУ)

**А 43 Актуальные проблемы общей и коррекционной педагогики, общей и специальной психологии:** сборник научных статей / научный редактор О. А. Денисова. Череповец: ЧГУ, 2022. 271 с.
ISBN 978-5-85341-922-3

Сборник посвящен вопросам организации непрерывности и преемственности инклюзивного образования, а также проблемам педагогики и психологии в условиях трансформации российского образования и науки. Сборник адресован преподавателям вузов, педагогам, аспирантам, студентам.

УДК 37
ББК 74.3+88.4

ISBN 978-5-85341-922-3

© Авторы, 2022
© Череповецкий государственный университет, 2022

# СОДЕРЖАНИЕ

*Раздел 1.* **Непрерывность и преемственность инклюзивного образования на различных образовательных ступенях**

*Борисова Н. А., Пепик Л. А., Синицына Л. Н., Самофал Р. А.* Профессиональные предпочтения школьников с ОВЗ и (или) инвалидностью ..... 7

*Борисова Н. А., Васерман С. В.* Развитие представлений о себе у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования ..... 19

*Букина И. А., Гудина Т. В., Букин Д. А.* Информирование пользователей информационно-аналитического портала «ПЕРСПЕКТИВА-PRO» о создании рабочих мест для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья ..... 31

*Галактионова Г. М., Хлебникова А. Н., Головина С. В.* Использование ИКТ-технологий в ДОУ у детей с нарушениями зрения ..... 40

*Гущина Г. А., Торпакова Е. А., Чукань Т. В., Короленко Е. В.* Некоторые особенности профессиональной ориентации обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата и нарушением зрения: проблемы и пути решения ..... 50

*Даливеля О. В., Гаманович В. Э.* Формирование функциональной грамотности как стратегия повышения качества образования детей с особыми образовательными потребностями ..... 63

*Забелич Д. Н.* Образовательная среда как средство формирования базовых компетенций безопасности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью ..... 74

*Захарова Т. В., Иохим Л. С., Ожогина Л. Н., Черняева И. Ю.* Использование инновационных технологий при комплексном сопровождении детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ и инвалидностью в период адаптации к ДОО ..... 83

*Камакина О. Ю., Глазова О. В.* Исследование личностных результатов в области познания школьников с ограниченными возможностями здоровья ..... 93

*Карпов А. В., Волченкова А. А.* Цифровая жизнь подростков с ОВЗ в контексте инклюзивного образования ..... 100

*Комаровская Е. В.* Обучение алгоритмическим умениям для развития предпосылок универсальных учебных действий у дошкольников с задержкой психического развития ..... 114

*Лаврентик А. А., Русакович И. К.* Актуальность разработки проблемы формирования социокультурной компетенции старшеклассников с нарушением слуха ..... 123

*Поникарова В. Н., Громыко А. О.* Комплексное сопровождение образовательного процесса инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья ..... 137

*Романович Н. А.* Оценка готовности обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья к профессиональному самоопределению ..... 149

*Старовойт Н. В., Старовойт М. Ю., Трущильо С.* Неформальное наставничество в сфере инклюзивного образования: взгляд изнутри ..... 157

*Филипович И. В., Казберович К. А., Шабетник А. О.* Удаленное консультирование родителей детей раннего возраста как тенденция современности ..... 167

*Раздел 2.* **Актуальные проблемы педагогики и психологии в условиях трансформации российского образования и науки**

*Иванова Н. В., Виноградова М. А.* Детская субкультура как педагогический инструмент позитивной социализации дошкольников ..... 177

*Ильинская И. В., Лашкова Г. Н., Чистякова Н. Н.* Организация групповой работы на уроках технологии в начальной школе ..... 189

*Кожина И. К.* Опыт охраны детей в годы Великой Отечественной войны в детских учреждениях Вологодской области ..... 197

*Косаренкова М. М.* Проблемы формирования здорового и безопасного образа жизни у младших школьников ..... 217

*Красавцева Е. М.* Формирование системного мышления у студентов разной профессиональной подготовки ..... 223

*Ловкова Е. А.* Чувствительность к человеку как профессионально значимая компетенция будущих психологов ..... 232

*Смирнова О. В., Шалаевская А. В.* Мотивационный профиль карьеры у студентов с разным уровнем креативности ..... 240

*Старовойт Н. В., Горчакова Е. С.* Нравственное воспитание младших школьников: российский и зарубежный опыт ..... 249

*Табунов И. А., Сборцева Т. В.* Проблема психологической готовности к проектной деятельности у студентов вузов ..... 262

# CONTENTS

*Chapter 1.* **Continuity and continuity of inclusive education at various educational levels**

Borisova N. A., Pepik L. A., Sinitsyna L. N., Samofal R. A. Professional preferences of students with disabilities and (or) disabilities ..... 7

Borisova N. A., Vaserman S. V. Development of self-image in older preschool children with severe speech disorders in inclusive education..... 19

Bukina I. A., Gudina T. V., Bukin D. A. Informing users of the information and analytical portal "PERSPEKTIVA-PRO" about the creation of jobs for the disabled and people with disabilities..... 31

Galaktionova G. M., Khlebnikova A. N., Golovina S. V. The use of ICT technologies in preschool educational institutions for children with visual impairments..... 40

Guchschina G. A., Torpakova E. A., Chukan T. V., Korolenko E. V. Some features of vocational guidance of students with musculoskeletal disorders and visual impairment: problems and solutions..... 50

Dalivelya O. V., Gamanovich V. E. Formation of functional literacy there is a strategy to improve the quality of education children with special educational needs ..... 63

Zabelich D. N. Educational environment as a means of forming basic safety competencies in students with intellectual disabilities..... 74

Zakharova T. V., Iohim L. S., Ozhogina L. N., Chernyaeva I. Yu. The use of innovative technologies in the comprehensive care of older preschool children with disabilities during the period of adaptation to pre-school education ..... 83

Kamakina O. Yu., Glazova O. V. Research of personal results in the field of cognition of schoolchildren with disabilities..... 93

Karpov A. V., Volchenkova A. A. The digital life of adolescents with disabilities in the context of inclusive education ..... 100

Komarovskaya E. V. Teaching algorithmic skills for the development of background of universal learning actions in preschoolers with delayed mental development ..... 114

Lavrentik A. A., Rusakovich I. K. Relevance of the development of the problem of sociocultural competence formation among senior high school students with hearing impairment..... 123

Ponikarova V. N., Gromyko A. O. Comprehensive support of the educational process of the disabled and persons with disabilities..... 137

Romanovich N. A. Assessment of the readiness of students with disabilities and disabled health opportunities for professional self-determination ..... 149
Starovoit N. V., Starovoit M. Yu., Trusciglio S. Informal mentoring in inclusive education: an inside look ..... 157
Filipovich I. V., Kazberovich K. A., Shabetnik A. O. Remote consultation of parents of children early age as a trend of modernity ..... 167

*Chapter 2.* **Actual problems of pedagogy and psychology in the conditions of transformation of Russian education and science**

Ivanova N. V., Vinogradova M. A. Children's subculture as a pedagogical tool for positive socialization of preschoolers ..... 177
Ilyinskaya I. V., Lashkova G. N., Chistyakova N. N. Organization of group work in technology lessons in elementary school ..... 189
Kozhina I. K. Experience of child protection during the Great Patriotic War in the system of children's institutions of the Vologda region ..... 197
Kosarenkova M. M. Problems of formation of a healthy and safe lifestyle among younger schoolchildren ..... 217
Krasavtseva E. M. Formation of systems thinking among students of different professional backgrounds ..... 223
Lovkova E. A. Sensitivity to the person as a professionally significant competence of future psychologists ..... 232
Smirnova O. V., Shalaevskaia A. V. Motivational profile of students with different levels of creativity ..... 240
Starovoit N. V., Gorchakova E. S. Moral education of primary school students: russian and foreign experience ..... 249
Tabunov I. A., Sbortseva T. V. The problem of psychological readiness for project activity among higher educational students ..... 262

*Раздел 1*

# Непрерывность и преемственность инклюзивного образования на различных образовательных ступенях

*Chapter 1*

# Continuity and continuity of inclusive education at various educational levels

Научная статья
УДК 376

## Профессиональные предпочтения школьников с ОВЗ и (или) инвалидностью

**Наталья Альбертовна Борисова[1], Лариса Александровна Пепик[2], Лидия Николаевна Синицына[3], Роман Александрович Самофал[4]✉**

[1, 2, 3, 4]Череповецкий государственный университет,
Череповец, Россия,
[1]borisova-n-a@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-6731-9185
[2]lar_nick@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-5995-646X
[3]lida.misheneva@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-7333-9150
[4]samofalr2012@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-6965-9864

**Аннотация.** В статье рассматривается специфика профориентационной работы со школьниками с ОВЗ и (или) инвалидностью. Исследователями осознается проблема включения данной категории детей в трудовую деятельность. Подтверждается актуальность разработки профессиональной подготовки лиц с ОВЗ. Авторами рассмотрены трудности при организации профориентации. Представлены результаты проведенного исследования, направленного на определение профессиональных предпочтений учащихся с ОВЗ и (или) инвалидностью. Исследование

проводилось на материале анкеты «Ориентация» и методики «Определение профессионального типа личности».

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, профориентация, школьники с ОВЗ и (или) инвалидностью, профессиональные предпочтения школьников с ОВЗ

**Благодарность.** Исследование выполнено в рамках гранта «Развитие регионального информационно-аналитического портала “ПЕРСПЕКТИВА-PRO” с применением технологии искусственного интеллекта как инструмента профориентации, образования и содействия трудоустройству инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья», договор № 22 от 10 декабря 2021 г.

**Для цитирования:** Борисова Н. А., Пепик Л. А., Синицына Л. Н., Самофал Р. А. Профессиональные предпочтения школьников с ОВЗ и (или) инвалидностью // Актуальные проблемы общей и коррекционной педагогики, общей и специальной психологии: сборник научных статей / научный редактор О. А. Денисова. Череповец: ЧГУ, 2022. С. 7–18.

## Professional preferences of students with disabilities and (or) disabilities

**Natalia A. Borisova[1], Larisa A. Pepik[2], Lydia N. Sinitsyna[3], Roman A. Samofal[4]✉**

[1, 2, 3, 4]Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia,
[1]borisova-n-a@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-6731-9185
[2]lar_nick@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-5995-646X
[3]lida.misheneva@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-7333-9150
[4]samofalr2012@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-6965-9864

**Abstract.** The article discusses the specifics of career guidance work with schoolchildren with disabilities and (or) disabilities. Researchers are aware of the problem of including this category of children in work. The relevance of the development of vocational training for persons with disabilities is confirmed. The authors consider the difficulties in organizing career guidance. The results of the conducted research aimed at determining the professional preferences of students with disabilities and (or) disabilities are presented. The study was conducted on the material of the questionnaire “Orientation” and the methodology “Determination of professional personality type”.

**Keywords:** inclusive education, career guidance, students with disabilities and (or) disabilities, professional preferences of students with disabilities

**Acknowledgments.** The research was carried out within the framework of the Grant "Development of the regional information and analytical portal "PERSPEKTIVA-PRO" with the use of artificial intelligence technology as a tool for career guidance, education and assistance to the employment of disabled people and persons with disabilities", contract No. 22 dated December 10, 2021.

**For citation:** Borisova N. A., Pepik L. A., Sinitsyna L. N., Samofal R. A. Professional preferences of students with disabilities and (or) disabilities // Actual problems of general and correctional pedagogy, general and special psychology: collection of scientific articles / edited by O. A. Denisova. Cherepovets: CHSU, 2022, pp. 7–18.

## Введение

Профориентационная работа с детьми-инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья представляет собой комплекс мероприятий, направленных на профессиональное самоопределение личности с учетом склонностей и возможностей лиц данной категории, а также потребностей рынка труда.

## Основная часть

Профессиональная подготовка лиц с ограниченными возможностями здоровья как условие и средство дальнейшего включения в трудовую деятельность является первым этапом их профессиональной реабилитации. Решающее значение в данном процессе приобретает осознанный выбор выпускниками школ специальностей и профессий, который, с одной стороны, определяется их личными предпочтениями, склонностями и интересами, а с другой, должен осуществляться с учетом доступности для обучающегося соответствующих направлений профессиональной подготовки, реальности перспектив последующего трудоустройства. В связи с этим разработка организационно-методических основ профориентационной работы со школьниками с ОВЗ и (или) инвалидностью становится все более актуальной. Кроме того, в России в последние годы неизменно увеличивается общая численность детей с инвалидностью. Вследствие этого государ-

ство поддерживает получение инвалидами образования, гарантирует создание необходимых условий для его получения данной категорией лиц; государство заинтересовано в том, чтобы профессиональная подготовка соответствовала возможностям и потребностям таких обучающихся. Этот процесс регламентируется принятыми в РФ государственными документами, определяющими необходимость профессионального образования данной категории граждан.

Профориентационная работа с лицами с ОВЗ и инвалидностью должна начинаться еще на этапе школьного обучения и включать взаимодействие как с самим ребенком, так и с его родителями. Задачи профориентационной работы в данном случае расширяются и включают в себя не только ознакомление с основными принципами выбора профессии, оценку личностных особенностей, учет своих предпочтений, но и знакомство с особенностями современного рынка профессий для лиц с ОВЗ и инвалидностью, возможностью трудоустройства в своем регионе.

Следует учитывать, что организацию профориентации с детьми-инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья осложняют некоторые факторы. Прежде всего, профориентация обучающихся с инвалидностью в условиях инклюзивного образования существенно затруднена, так как в образовательных учреждениях эта работа ориентирована на подростков с нормативным развитием, а проводят ее специалисты, не имеющие специального (дефектологического) образования. Диагностические процедуры, включенные в состав профориентационной работы, не обладают необходимой степенью надежности применительно к обучающимся с ОВЗ. Наконец, имеет значение неоднородность состава группы (класса) по психологическим, познавательным, эмоциональным особенностям учащихся. Это создает трудности как на этапе подбора и адаптации диагностического инструментария, так и при выборе профиля профессиональной подготовки.

В связи с особой актуальностью данной проблемы было проведено исследование, направленное на определение профессиональных предпочтений школьников с ОВЗ и (или) инвалидностью, в котором участвовало 20 учащихся школ г. Череповца.

Данная группа оказалась неоднородна по составу, у участников преобладали соматические нарушения различной этиологии, нарушения опорно-двигательного аппарата, нарушения слуха разной степени выраженности. Прежде всего, была проанализирована медицинская документация каждого ученика; на ее основе выделялись индивидуальные особенности, которые учитывались при организации профориентационной работы. Далее обучающимся предлагалось выполнить несколько заданий, направленных на определение их профессиональных предпочтений, при этом использовались анкета «Ориентация» И. Л. Соломина и методика «Определение профессионального типа личности» (Дж. Холланд в модификации Г. В. Резапкиной).

Анкета «Ориентация» И. Л. Соломина позволяла определить, к какому из пяти типов профессий обучающийся склонен в наибольшей степени. Результаты выполнения данного задания представлены в диаграмме на рис. 1.

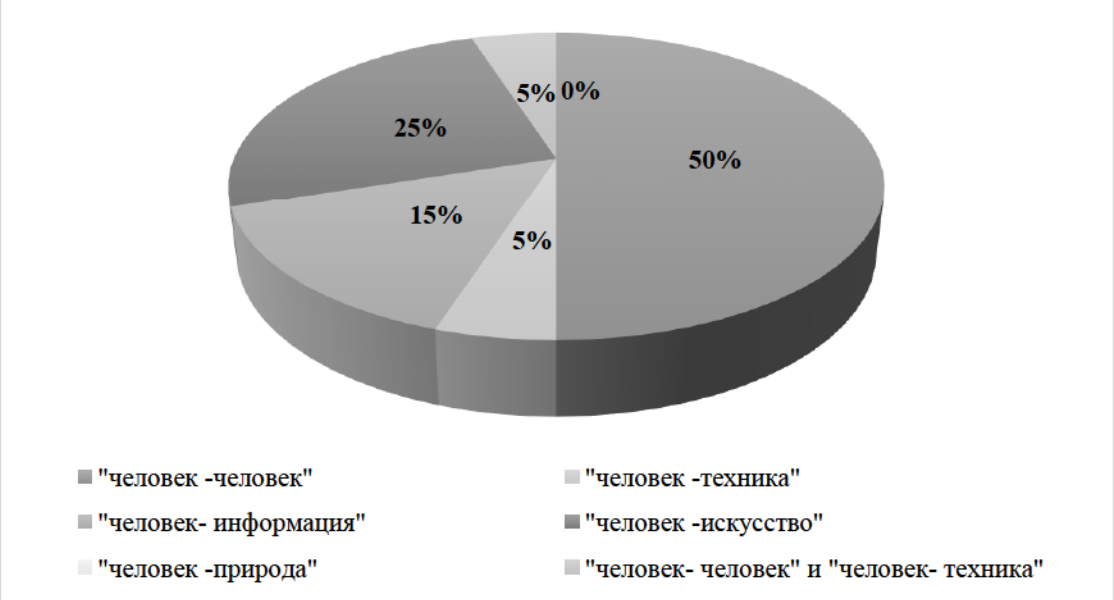



Рис. 1. Результаты методики «Ориентация» И. Л. Соломина

Анализ результатов данной диаграммы показал, что 50 % (10 человек) опрошенных склонны к типу профессий «человек–человек», направленных на взаимодействие с людьми; например, врач, учитель, воспитатель, психолог и т. д. Менее распространенным является тип профессий «человек–искусство», к нему от-

носится четверть испытуемых – 25 % (5 человек); например, художник, музыкант, конструктор-модельер и т. д. К типу «человек–информация» склонны 15 % (3 человека); например, программист, бухгалтер, экономист и др. Наконец, 1 человек (5 %) относится к типу профессий «человек–техника»; например, механик, автослесарь, водитель и т. д. Также был выявлен один человек, относящийся к нескольким типам профессий: «человек–техника» и «человек–человек». Склонность к типу профессий «человек–природа» не была обнаружена ни у кого.

На рис. 2 представлена диаграмма, отражающая распределение испытуемых по предмету труда.

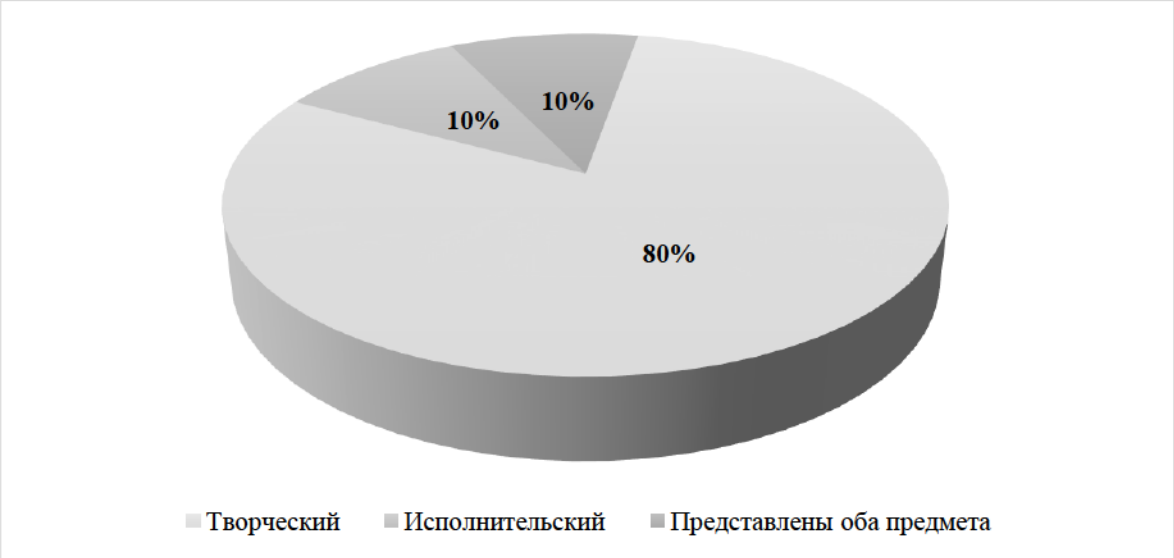



Рис. 2. Результаты методики И. Л. Соломина по предмету труда

В распределении результатов по «характеру труда» 80 % опрошенных относятся к творческому характеру труда (16 чел.), преобладающим типом профессии здесь являются:

– «человек–человек» (8 чел.), например, психолог, преподаватель и др.;

– «человек–искусство» (4 чел.), например, дизайнер и др.;

– «человек–информация» (3 чел.), например, программист и др.;

– «человек–техника» (1 чел.), например, инженер, технолог и др.

Только 10 % опрошенных относятся к исполнительскому характеру труда, к типам профессии «человек–человек», например, медицинская сестра, полицейский и другие; и «человек–искусство», например, парикмахер, портной, фотограф и др. (по одному человеку соответственно). На момент проведения эксперимента 2 человека не определились с характером труда, поскольку набрали одинаковое количество баллов по каждой категории.

Анализ полученных данных указывает, что большинство испытуемых предпочитают творческий характер труда. Возможно, это объясняется тем, что у подростков с ОВЗ и (или) инвалидностью имеются трудности с самооценкой (соотнесение себя не с реальным «Я», а с идеальным): преобладает завышенная самооценка своих возможностей, а также стремление быть похожим на окружающих их сверстников (например, отмечается влияние социальных сетей).

Результаты выполнения задания «Определение профессионального типа личности» Дж. Холланда в модификации Г. В. Резапкиной представлены в диаграмме на рис. 3.




Рис. 3. Результаты по методике «Определение профессионального типа личности»

Анализ результатов диаграммы показал, что наиболее ярко выраженный тип личности испытуемых – артистический, набравший 35 % (7 чел.). У людей данного типа преобладают следующие личностные особенности: оригинальность, независимость, эмоциональная чувствительность и др. В отношениях с другими людьми преобладают эмоциональность, эмпатия, общительность и др. Люди артистического типа часто выбирают профессии, связанные с литературой, театром, кино, музыкой, изобразительным искусством.

Предпринимательский тип личности обнаружен у 3 человек, что составляет 15 %. Люди этого типа находчивы, практичны, быстро ориентируются в сложной обстановке, склонны к самостоятельному принятию решений, социальной активности, лидерству. Такие люди избегают занятий, требующих усидчивости, большой и длительной концентрации внимания, для них значимо материальное благополучие. Люди предпринимательского типа предпочитают деятельность, требующую энергии, организаторских способностей, связанную с руководством, управлением и влиянием на людей.

Реалистический, интеллектуальный и офисный типы личности продемонстрировали по одному человеку (5 %). Также один школьник (5 %) наиболее ярко проявил себя в реалистическом и офисном типах личности. Социальный тип личности у испытуемых не выявлен. У остальных наблюдается средняя выраженность сразу нескольких типов.

Далее рассмотрены результаты выполнения второй части задания, которая определяет предмет труда (см. рис. 4).

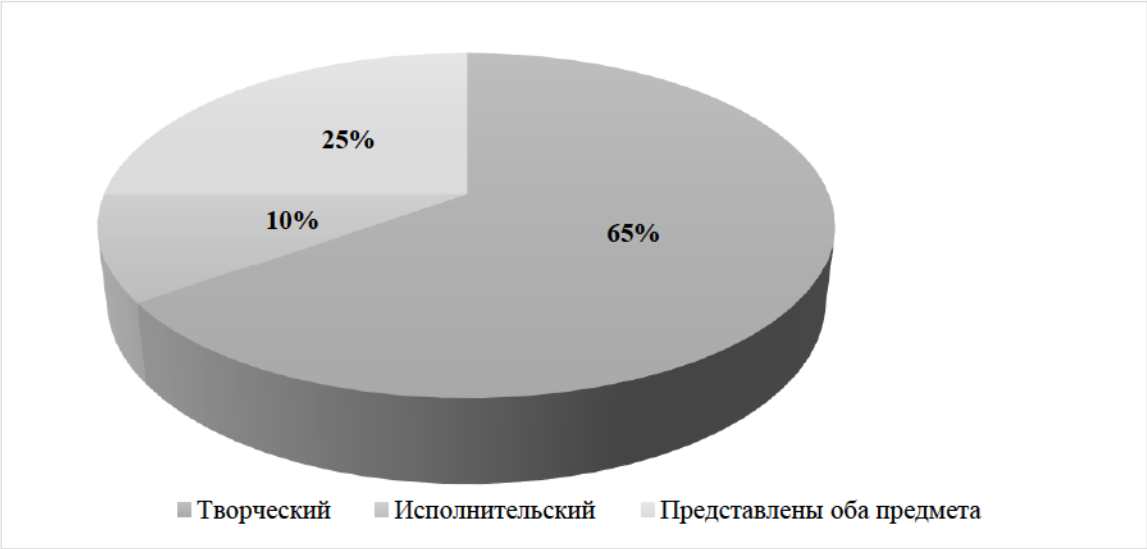



Рис. 4. Результаты модифицированной методики Г. В. Резапкиной по предмету труда

Результаты исследования показали следующее: у 13 человек, что составляет 65 %, выявлен творческий предмет труда, например, воспитатель и т. д., у 2 человек (10 %) – исполнительский, например, швея, механик, водитель и др. У остальных испытуемых представлены одновременно творческий и исполнительский характер труда, следовательно, в этом случае важно ориентироваться на предпочтения обучающегося.

Результаты, полученные при выполнении испытуемыми данного задания, можно объяснить психологическими и личностными особенностями подростков с ОВЗ и (или) инвалидностью: неадекватной самооценкой, тревогой и страхом перед неудачами, отказом от деятельности из-за боязни получить неудовлетворительный результат и др.

## Выводы

Таким образом, по результатам анализа всех предложенных заданий можно сделать следующие выводы:

– большинство школьников с ОВЗ имеют низкий уровень информированности о мире профессий, что проявляется в недостаточно полном соотношении информации о различных специальностях со своими способностями, в ограниченных и фрагментарных знаниях о профессиях. Также подростки испытывают затруднения в выборе образовательного учреждения для последу-

ющего обучения. Это еще раз доказывает, что подросткам с ОВЗ требуется консультация по профессиональному самоопределению;

– большая часть опрошенных выбрали творческий характер труда, преобладающим типом профессии здесь является «человек–человек» и «человек–искусство». Это решение объясняется тем, что у подростков с ОВЗ и (или) инвалидностью наблюдаются проблемы с самооценкой, имеется неадекватная оценка своих физических, личностных, психологических возможностей и др.;

– часть испытуемых относятся к артистическому типу личности, у многих отмечается смешанный тип личности, что также затрудняет профессиональное самоопределение подростков с ОВЗ.

## Список источников

1. Борисова Н. А., Пепик Л. А., Букина И. А. Разработка моделей инклюзивного профессионального образования в рамках ТОП-50 и ТОП-60. Череповец: ЧГУ, 2018. 261 с.

2. Климов Е. А. Психология профессионала. Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 400 с.

3. Организация работы по профориентации и профадаптации детей-инвалидов и лиц с ОВЗ / составитель Г. В. Резапкина. Сыктывкар: КРИРО, 2014. 48 с.

4. Пепик Л. А. Методическое обеспечение процесса разработки и реализации адаптированных образовательных программ в учреждениях среднего профессионального образования // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии: Материалы X Международной научно-практической конференции в рамках Объединенной научно-практической конференции «Современные тенденции, опыт и перспективы образования особых групп детей» (Череповец, 6 декабря, 2017 год) / под редакцией О. А. Денисовой. Череповец: ЧГУ, 2018. 187 с.

5. Цифровые ресурсы профессионализации молодых. Череповец: ЧГУ, 2021. 194 с.

## References

1. Borisova N. A., Pepik L. A., Bukina I. A. *Razrabotka modelej inklyuzivnogo professional'nogo obrazovaniya v ramkah TOP-50 i TOP-60*

[Development of models of inclusive vocational education within the TOP-50 and TOP-60]. Cherepovets: CHGU, 2018. 261 p.

2. Klimov E. A. *Psihologiya professionala* [Psychology of a professional]. Moscow: Institut prakticheskoj psihologii; Voronezh: NPO “MODEK”, 1996. 400 p.

3. *Organizaciya raboty po proforientacii i profadaptacii detej-invalidov i lic s OVZ* [Organization of work on career guidance and professional adaptation of disabled children and persons with disabilities; completed by G. V. Rezapkina]. Syktyvkar: KRIRO, 2014. 48 p.

4. Pepik L. A. Metodicheskoe obespechenie processa razrabotki i realizacii adaptirovannyh obrazovatel'nyh programm v uchrezhdeniyah srednego professional'nogo obrazovaniya [Methodological support of the process of developing and implementing adapted educational programs in secondary vocational education institutions]. *Aktual'nye problemy korrekcionnoj pedagogiki i special'noj psihologii: Materialy X Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii v ramkah Ob"edinennoj nauchno-prakticheskoj konferencii “Sovremennye tendencii, opyt i perspektivy obrazovaniya osobyh grupp detej”* [Actual problems of correctional pedagogy and special psychology: Materials of the X International Scientific and Practical Conference within the framework of the Joint Scientific and Practical Conference "Modern trends, experience and prospects of education of special groups of children"; edited by O. A. Denisova]. Cherepovets: CHGU, 2018. 187 p.

5. *Cifrovye resursy professionalizacii molodyh invalidov* [Digital resources for professionalization of young disabled people]. Cherepovets: CHGU, 2021. 194 p.

## Сведения об авторах

**Борисова Наталья Альбертовна** – кандидат педагогических наук, доцент; https://orcid.org/0000-0002-6731-9185, borisova-n-a@mail.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 г. Череповец, Россия); **Natalia A. Borisova** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; https://orcid.org/0000-0002-6731-9185, borisova-n-a@mail.ru, Cherepovets State University (5, pr. Lunacharskogo, 162600 Cherepovets, Russia).

**Пепик Лариса Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент; https://orcid.org/0000-0001-5995-646X, lar_nick@mail.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 г. Череповец, Россия); **Larisa A. Pepik** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; https://orcid.org/0000-0001-5995-646X,

lar_nick@mail.ru, Cherepovets State University (5, pr. Lunacharskogo, 162600 Cherepovets, Russia).

**Синицына Лидия Николаевна** – магистрант; https://orcid.org/0000-0001-7333-9150, lida.misheneva@yandex.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 г. Череповец, Россия); **Lydia N. Sinitsyna** – Student in master′s programme; https://orcid.org/0000-0001-7333-9150, lida.misheneva@yandex.ru, Cherepovets State University (5, pr. Lunacharskogo, 162600 Cherepovets, Russia).

**Самофал Роман Александрович** – кандидат психологических наук, доцент; https://orcid.org/0000-0001-6965-9864, samofalr2012@yandex.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 г. Череповец, Россия); **Roman A. Samofal** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor; https://orcid.org/0000-0001-6965-9864, samofalr2012@yandex.ru, Cherepovets State University (5, pr. Lunacharskogo, 162600 Cherepovets, Russia).

**Заявленный вклад авторов:** все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 20.12.2021; одобрена после рецензирования 10.01.2022; принята к публикации 02.02.2022.

The article was submitted 20.12.2021; Approved after review 10.01.2022; Accepted for publication on 02.02.2022.

Научная статья
УДК 373.25

# Развитие представлений о себе у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования

**Наталья Альбертовна Борисова[1]✉,**
**Светлана Вадимовна Васерман[2]✉**

[1, 2]Череповецкий государственный университет,
Череповец, Россия,
[1]borisova-n-a@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-6731-9185
[2]vetavaserman@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-6274-6209

**Аннотация.** В статье рассматривается один из подходов к развитию представлений о себе у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) в условиях инклюзивного образования. Проведено экспериментальное исследование, целью которого стало изучение особенностей представлений о себе старших дошкольников 6–7 лет с ТНР, и разработана коррекционно-развивающая программа, направленная на преодоление отставания в этой сфере.

**Ключевые слова**: представление о себе, старшие дошкольники с ТНР, коррекционно-развивающая программа, инклюзивное образование

**Для цитирования:** Борисова Н. А., Васерман С. В. Развитие представлений о себе у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования // Актуальные проблемы общей и коррекционной педагогики, общей и специальной психологии: сборник научных статей / научный редактор О. А. Денисова. Череповец: ЧГУ, 2022. С. 19–30.

# Development of self-image in older preschool children with severe speech disorders in inclusive education

**Natalia A. Borisova[1]✉,**
**Svetlana V. Vaserman[2]✉**

[1, 2]Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia,
[1]borisova-n-a@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-6731-9185
[2]vetavaserman@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-6274-6209

**Abstract.** The article discusses one of the approaches to the development of self-image in older preschool children with severe speech disorders. An experimental study was conducted, the purpose of which was to study the peculiarities of the self-image of children aged 6–7 years with severe speech disorders and a correctional and developmental program was developed aimed at overcoming the backlog in this area.

**Keywords:** self-image, senior preschoolers with severe speech disorders, correctional and developmental program, inclusive, education

**For citation:** Borisova N. A., Vaserman S. V. Development of self-image in older preschool children with severe speech disorders in inclusive education // Actual problems of general and correctional pedagogy, general and special psychology: collection of scientific articles / edited by O. A. Denisova. Cherepovets: CHSU, 2022, pp. 19–30.

## Введение

Изучением проблемы структуры и содержания понятий «самосознание», «Образ Я», «Я-концепция» в отечественной психологии и педагогике занимались такие ученые, как А. К. Болотова, И. С. Кон, А. Г. Маклаков, А. А. Налчаджян, А. А. Реан, С. Л. Рубинштейн, А. Г. Спиркин, В. В. Столина. Д. Н. Узнадзе. Анализ дефиниций «Я-концепция», «самосознание» был проведен В. С. Агаповым и С. Т. Джанерьян. Проблема формирования представления о себе в онтогенезе отражена в работах Л. С. Выготского, Б. Г. Ананьева, С. Л. Рубинштейна, Л. И. Божович, В. С. Мухиной. Аспекты развития представлений о себе у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи раскрыты в научных трудах Л. С. Волковой, Ж. М. Глозман, Н. С. Жуковой,

В. А. Калягина, Е. М. Мастюковой, Т. С. Овчинниковой, О. А. Слинько, Л. М. Шипициной.

**Основная часть**

Одним из значимых новообразований дошкольного возраста является формирование представлений ребенка о себе как физическом и социальном субъекте. Особую актуальность проблема развития представлений о себе приобретает применительно к детям с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). В условиях речевого недоразвития, ограниченности общения, недостаточной сформированности эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сфер, сниженной критичности и особенностей социальной ситуации развития, первичные компоненты представлений о себе у детей данной категории приобретают специфические черты, приводящие в дальнейшем к трудностям социальной адаптации.

Для выявления уровня развития представлений о себе у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи было проведено исследование на базе МАДОУ «Детский сад № 131» г. Череповца. В исследовании приняли участие 20 дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ОНР II, III уровня, дизартрия).

Исследование включало в себя три блока заданий, направленных на изучение когнитивного компонента представлений о себе (беседа «Расскажи о себе» (А. М. Щетинина), ориентировка в «схеме собственного тела» (О. Б. Иншакова, А. М. Колесникова), «Половозрастная идентификация» (Н. Л. Белопольская), аффективного компонента («Лесенка» (С. Г. Якобсон, В. Т. Щур), беседа на осознание детьми собственных эмоций (Т. А. Данилина, В. Я. Зедгенидзе, Н. М. Степина) и поведенческого компонента представлений о себе детей изучаемой группы («Изучение уровня притязаний детей в разных видах деятельности» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина)).

В процессе экспериментального исследования были выявлены недостатки сформированности компонентов представлений о себе. Так, недостаточность когнитивного компонента проявилась в трудностях оценки детьми с ТНР своего физического облика и

личностных качеств. Выяснилось, что дошкольникам тяжело воспринимать себя с позиции другого человека (сверстника, взрослого). Дети правильно определяли свою половую принадлежность, однако с трудом представляли последовательность этапов взросления. Также обнаружилась недостаточность представлений о себе как о сыне (дочери), внуке (внучке), друге (подруге).

Недоразвитие аффективного компонента представлений о себе проявилось в неадекватно завышенной самооценке, которую продемонстрировало большинство участников эксперимента, а также в недостаточности осознания своих эмоций в контексте различных ситуаций взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

Поведенческий компонент представлений о себе, выражающийся в уровне притязаний на признание, находился на уровне ниже реальных возможностей детей. Старшие дошкольники с ТНР склонны избегать неудачи, тем самым проявляя неадекватную реакцию на успех. Дети отдавали предпочтение несложным заданиям, независимо от того, достигается успех или нет.

Исследование подтвердило недостаточный уровень развития представлений о себе у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. В связи с этим была разработана коррекционно-педагогическая программа, направленная на преодоление указанных недостатков. Данная программа позволила создать условия для развития, расширения и закрепления представлений о себе у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Предлагаемая коррекционно-педагогическая программа обучения была направлена на развитие представлений о себе средствами игры, рисования и составления описательных рассказов с использованием схемы при условии комплексного построения занятий.

Коррекционно-педагогическое воздействие, направленное на развитие, расширение и закрепление представлений о себе у старших дошкольников с ТНР, осуществлялось различными методами: практическими, наглядными и словесными. Выбор мето-

да определялся возрастом детей, их индивидуально-типическими особенностями, задачами и этапом работы.

Практические методы были представлены дидактическими, подвижными, коммуникативными играми («Ласковое имя», «Я знаю пять имен девочек (мальчиков)», «Опасно-неопасно», «Слушай и показывай», «Кто старше, кто младше?» и т. д.), упражнениями («С добрым утром», «Мое настроение», «Мое имя» и др.), пластическими этюдами («Встреча с другом», «Сердитый гном»), элементами психогимнастики («Доброта», «Мимическая гимнастика»), игровыми приемами (загадки: элементы соревнования, выполнение игровых действий).

Наглядные методы включали в себя демонстрацию наглядных пособий (тематические и предметные картинки), просмотр мультфильма «Однажды утром» («Союзмультфильм», 1981).

Словесные методы были представлены тематическими беседами («Что такое имя, отчество и фамилия?», «Части тела», «Мы взрослеем», «Мальчики и девочки» и т. д.), рассказами детей («Вот какой Я»).

Коррекционно-развивающее обучение состояло из 3 этапов (подготовительный, основной и заключительный). Содержание этапов представлено в табл. 1.

*Таблица 1*

**Этапы реализации коррекционно-развивающего обучения**

| Название этапа | Содержание этапа |
|---|---|
| 1 этап – подготовительный | Знакомство и установление эмоционального контакта с детьми старшего дошкольного возраста с ТНР |
| 2 этап – основной | 10 коррекционно-развивающих занятий.<br>Направления работы:<br>1. развитие представлений о своем имени, отчестве и фамилии; |

*Продолжение таблицы 1*

| Название этапа | Содержание этапа |
|---|---|
| 2 этап – основной | 2. развитие зрительного «образа Я»;<br>3. развитие половозрастных представлений о себе;<br>4. развитие представлений о своих умениях и возможностях;<br>5. развитие представлений об эмоциях;<br>6. развитие представлений о своей семье;<br>7. развитие представлений о себе как о друге (подруге):<br>– консультационная работа с воспитателями (индивидуальные консультации);<br>– развивающая работа с родителями (стендовая информация) |
| 3 этап – заключительный | 5 коррекционно-развивающих занятий, направленных на закрепление представлений о себе у старших дошкольников с ТНР |

Первый этап коррекционно-развивающей работы (подготовительный) предполагал установление эмоционального контакта с детьми, их настройку на совместную работу в группе. Знакомство с детьми старшего дошкольного возраста с ТНР проходило в течение трех дней, в режимных моментах (совместный выход на прогулки, участие в играх, предложенных воспитателями группы), а также при проведении специально организованных игр, таких как «Телефончик знакомства», «Перекличка – путанка», «Снежный ком», спортивной игры «Головомяч» и др.[1]

Второй этап коррекционно-развивающей работы с дошкольниками (основной) включал в себя семь направлений работы. Он предполагал проведение групповых занятий с частотой 5 раз в неделю. Продолжительность одного занятия составляла от 25 до

[1] Хухлаева О. В. Практические материалы для работы с детьми 3–9 лет. Психологичексие игры, упражнения, сказки. Москва: Генезис, 2003. 176 с.

30 мин. Всего было проведено 10 групповых занятий[1]. Тематическое планирование коррекционно-развивающей работы представлено в табл. 2.

*Таблица 2*

**Тематическое планирование коррекционно-развивающей работы**

| Направление коррекционно-педагогической работы | Тема и количество занятий |
|---|---|
| Развитие представлений о своем имени, отчестве и фамилии | Занятие 1. «Мое имя» |
| Развитие зрительного «образа Я» | Занятие 2. «Мое тело» |
| | Занятие 3. «Мой портрет» |
| Развитие половозрастных представлений о себе | Занятие 4. «Мой возраст» |
| | Занятие 5. «Я девочка, я мальчик» |
| Развитие представлений о своих умениях и возможностях, желаниях и интересах | Занятие 6. «Я хочу, могу, умею» |
| Развитие представлений об эмоциях | Занятие 7. «Я и мои эмоции» |
| Развитие представлений о своей семье | Занятие 8. «Моя семья» |
| | Занятие 9. «Я сын, я дочь» |
| Развитие представлений о себе как о друге (подруге) | Занятие 10. «Я друг, я подруга» |

В свободной деятельности, на прогулках, в режимных моментах работу по развитию представлений о себе продолжал *воспитатель* группы. Педагог организовывал игровую деятельность дошкольников с ТНР в соответствии с тематикой коррекционных занятий[2].

[1] Козлова С. А. Программа приобщения ребенка к социальному миру «Я – человек». Москва: ВЛАДОС, 2001. 96 с.

[2] Лебеденко Е. Н. Развитие самосознания и индивидуальности. Москва: Книголюб, 2003. Вып. 1. Какой Я?! 64 с.

Например, в направлении «Развитие представлений о своем имени, отчестве и фамилии» воспитателям предлагалось познакомить детей со стихотворением С. В. Михалкова «Финтифлюшкин», посмотреть и обсудить мультфильм «Котенок по имени Гав», провести игры «Назови по имени ласково», «Имя растет», «Взрослое имя», «Угадай, как нас зовут?», «Мое имя».

В направлении «Развитие представлений о своих умениях и возможностях, желаниях и интересах» предлагалось прочитать и обсудить рассказ Е. Пермяка «Я умею лучше всех», поиграть в игры «Что умеют наши руки», «Мои хорошие качества», «Обязанности и права», «Мои хорошие поступки».

В направлении «Развитие представлений о себе как о друге (подруге)» предлагалось прочитать сказки С. Козлова «Львенок и черепаха», «Трям! Здравствуйте!»; поиграть в игры «Как поступить?», «Заболел друг», «Ковер мира», «Кто твой друг?»; создать фотоальбом «Наша дружная группа» (фото с праздников, прогулок, значимых мероприятий, повседневной жизни).

Коррекционно-педагогическая работа с детьми старшего дошкольного возраста с ТНР также предполагала консультационную работу с родителями.

Были разработаны стендовые консультации, направленные на привлечение родителей к проблеме формирования самосознания у дошкольников с ТНР. Также родителей привлекали к участию в непосредственной коррекционной работе с детьми: участие в занятиях, помощь в выполнении заданий и др. Работа с родителями представлена в табл. 3.

*Таблица 3*

**Участие родителей в коррекционно-педагогической работе с детьми с ТНР**

| Направление коррекционно-педагогической работы | Работа с родителями |
|---|---|
| Развитие представлений о своем имени, отчестве и фамилии | Изучить стендовый материал «Развиваем представления ребенка о себе» и буклет «Роль матери и отца в воспитании сына, дочери».<br>Рассмотреть вместе с ребенком семейные фотографии.<br>Поиграть в игры «Вспомни себя малышом, представь себя взрослым», «Кто старше, кто младше?».<br>Помочь ребенку нарисовать рисунок на тему «Вот такой я мальчик / Вот такая я девочка» |
| Развитие зрительного «образа Я» | |
| Развитие половозрастных представлений о себе | |
| Развитие представлений о своих умениях и возможностях | Изучить буклет «Выявляем и развиваем интересы и способности ребенка».<br>Помочь ребенку сделать аппликацию по заданному шаблону на тему рассказа «Я хочу, могу, умею» |
| Развитие представлений об эмоциях | Рассмотреть стендовый материал «Мир детских эмоций».<br>Помочь ребенку нарисовать рисунок «Мои эмоции» |
| Развитие представлений о своей семье | Ознакомиться со стендовым материалом «Семья и семейные ценности».<br>Рассмотреть вместе с ребенком семейные фотографии |
| Развитие представлений о себе как о друге (подруге) | Изучить буклет «О детской дружбе»; помочь ребенку изготовить открытку – подарок другу |

Важное значение при организации психолого-педагогических условий для развития представлений о себе придавалось пред-

метно-развивающей среде[1]. В прихожей группы размещался уголок «Здравствуйте, я пришел» с фотографиями детей. Каждый ребенок, приходя утром в детский сад, переворачивал свою фотографию, обозначая тем самым свое присутствие. В групповой комнате оформлялось настенное стендовое пособие «Барометр настроения», где вместо фотографий детей написаны имена (возможен вариант с картинками любимых игрушек и др.). Настроения обозначались разными цветовыми оттенками (серый – «мне грустно», зеленый – «у меня хорошее настроение», розовый – «я радуюсь» и т. д.). Дети прикрепляли свою фишку с именем на определенный цвет.

Цель третьего этапа (заключительного) – интеграция всех рассмотренных структур в целостный «образ Я». Для этого было проведено 5 коррекционно-педагогических занятий. На первых двух занятиях дошкольники с ТНР тренировались в составлении рассказа, а на последующих занятиях самостоятельно рассказывали о себе. Составление рассказа «Вот какой Я» – итоговый результат работы над развитием представлений о себе.

На всех этапах работы с детьми старшего дошкольного возраста с ТНР фиксировалось внимание дошкольников на положительных результатах деятельности, на их индивидуальных возможностях и достижениях, подчеркивались положительные качества детей. Все это способствовало формированию адекватной самооценки и положительного отношения к себе.

## Выводы

Таким образом, целенаправленное развитие представлений о себе у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования существенно повышает эффективность коррекционного воздействия, способствует развитию общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, формированию адекватной гендерной, семейной принадлежности, совершенствованию нравственных ка-

[1] Лебеденко Е. Н. Развитие самосознания и индивидуальности. Творческая тетрадь. Москва: Книголюб, 2007. Вып. 2. Кто Я?! 40 с.

честв личности, становлению социального и эмоционального интеллекта.

## Список источников

1. Козлова С. А. Программа приобщения ребенка к социальному миру «Я – человек». Москва: ВЛАДОС, 2001. 96 с.

2. Лебеденко Е. Н. Развитие самосознания и индивидуальности. Москва: Книголюб, 2003. Вып. 1. Какой Я?! 64 с.

3. Лебеденко Е. Н. Развитие самосознания и индивидуальности. Творческая тетрадь. Москва: Книголюб, 2007. Вып. 2. Кто Я?! 40 с.

4. Хухлаева О. В. Практические материалы для работы с детьми 3–9 лет. Психологичексие игры, упражнения, сказки. Москва: Генезис, 2003. 176 с.

## References

1. Kozlova S. A. *Programma priobshcheniya rebenka k social'nomu miru "Ya – chelovek"* [The program of introducing a child to the social world "I am a man"]. Moscow: VLADOS, 2001. 96 p.

2. Lebedenko E. N. *Razvitie samosoznaniya i individual'nosti* [Development of self-awareness and individuality]. Moscow: Knigolyub, 2003, no. 1. 64 p.

3. Lebedenko E. N. *Razvitie samosoznaniya i individual'nosti* [Development of self-awareness and individuality]. Moscow: Knigolyub, 2007, no. 2. 40 p.

4. Khukhlaeva O. V. *Prakticheskie materialy dlya raboty s det'mi 3–9 let. Psihologicheksie igry, uprazhneniya, skazki* [Practical materials for working with children 3–9 years old. Psychological games, exercises, fairy tales]. Moscow: Genezis, 2003. 176 p.

## Сведения об авторах

**Наталья Альбертовна Борисова** – кандидат педагогических наук, доцент; https://orcid.org/0000-0002-6731-9185, borisova-n-a@mail.ru, Череповецкий государственный университет (д. 25а, Советский пр-т, 162600 г. Череповец, Россия); **Natalia A. Borisova** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; https://orcid.org/0000-0003-3967-9148, borisova-n-a@mail.ru, Cherepovets State University (25a, pr. Sovietskii, 162600 Cherepovets, Russia).

**Светлана Вадимовна Васерман** – магистрант; https://orcid.org/0000-0002-6274-6209, vetavaserman@yandex.ru, Череповецкий государственный университет (д. 25а, Советский пр-т, 162600 г. Череповец, Россия); **Svetlana V. Vaserman** – Student in master's programme; https://orcid.org/0000-0002-6274-6209, vetavaserman@yandex.ru, (25a, pr. Sovietskii, 162600 Cherepovets, Russia).

**Заявленный вклад авторов:** все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 21.12.2021; одобрена после рецензирования 12.01.2022; принята к публикации 02.02.2022.

The article was submitted 21.12.2021; Approved after review 12.01.2022; Accepted for publication on 02.02.2022.

Научная статья
УДК 373.25

# Информирование пользователей информационно-аналитического портала «ПЕРСПЕКТИВА-PRO» о создании рабочих мест для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья

**Ирина Адольфовна Букина[1]✉,**
**Татьяна Викторовна Гудина[2],**
**Денис Андреевич Букин[3]**

[1, 2, 3]Череповецкий государственный университет,
Череповец, Россия,
[1]bukinaira09@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9868-9357
[2]gtv1968@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-6896-6918
[3]dabukin@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-6043-9176

**Аннотация.** В статье описаны способы информирования пользователей информационно-аналитического портала «ПЕРСПЕКТИВА-PRO» о цифровых возможностях портала и помощи в построении профессиональной траектории инвалидов, а также функции данного портала. Учитывая особую заинтересованность соискателей рабочих мест в получении полной и достоверной информации по обучению и трудоустройству лиц с ОВЗ, авторами отмечены доступные цифровые сервисы, которые специально адаптированы либо изначально предназначены для людей с ограничениями по здоровью.

**Ключевые слова:** профориентация и трудоустройство инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, цифровые сервисы, информирование пользователей

**Благодарность.** Исследование выполнено в рамках гранта «Развитие регионального информационно-аналитического портала «ПЕРСПЕКТИВА-PRO» с применением технологии искусственного интеллекта как инструмента профориентации, образования и содействия трудоустройству инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья», договор № 22 от 10 декабря 2021 г.

**Для цитирования:** Букина И. А., Гудина Т. В., Букин Д. А. Информирование пользователей информационно-аналитического портала «ПЕРСПЕКТИВА-PRO» о создании рабочих мест для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные проблемы об-

щей и коррекционной педагогики, общей и специальной психологии: сборник научных статей / научный редактор О. А. Денисова. Череповец: ЧГУ, 2022. С. 31–39.

# Informing users of the information and analytical portal “PERSPEKTIVA-PRO” about the creation of jobs for the disabled and people with disabilities

**Irina A. Bukina**[✉1], **Tatyana V. Gudina**[2], **Denis A. Bukin**[3]

[1, 2, 3]Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia,
[1]bukinaira09@mail.ru; https://orcid.org/0000-0002-9868-9357
[2]gtv1968@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-6896-6918
[2]denisbukin10@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-6043-9176

**Abstract.** The article describes ways to inform users and the functions of the information and analytical portal “PERSPEKTIVA-PRO” about the digital capabilities of the portal and help in building a professional trajectory for people with disabilities. Taking into account the special interest of job seekers in obtaining complete and reliable information on the training and employment of persons with disabilities, the authors noted the available digital services that are specially adapted or originally intended for people with disabilities.

**Keywords:** career guidance and employment of people with disabilities and people with disabilities, digital services, informing users

**Acknowledgments.** The research was carried out within the framework of the Grant “Development of the regional information and analytical portal “PERSPEKTIVA-PRO” with the use of artificial intelligence technology as a tool for career guidance, education and assistance to the employment of disabled people and persons with disabilities”, contract No. 22 dated December 10, 2021.

**For citation:** Bukina I. A., Gudina T. V., Bukin D. A. Informing users of the information and analytical portal “PERSPEKTIVA-PRO” about the creation of jobs for the disabled and people with disabilities // Actual problems of general and correctional pedagogy, general and special psychology: collection of scientific articles / edited by O. A. Denisova. Cherepovets: CHSU, 2022, pp. 31–39.

## Введение

Права и гарантии граждан (в том числе инвалидов) в сфере труда и занятости закреплены в разнообразных нормативных документах, в том числе в Конституции РФ и Трудовом кодексе РФ, где отражены базовые положения, провозглашающие свободу труда и право выбора профессии, рода деятельности, отвечающие психофизическим возможностям и способностям человека, а также право на содействие в трудоустройстве и запрет на дискриминацию в этой сфере.

Приказ Минтруда России от 04.08.2014 N 515 «Об утверждении методических рекомендаций по перечню рекомендуемых видов трудовой и профессиональной деятельности инвалидов с учетом нарушенных функций и ограничений их жизнедеятельности» подчеркивает, что каждый инвалид имеет право на труд, учитывающий вредные и (или) опасные производственные факторы, влияющие на здоровье, индивидуальную потребность в адаптации рабочего места, организации специальных условий труда.

Несмотря на позитивные изменения в законодательной базе как на федеральном, так и региональном уровне, положение в сфере занятости инвалидов на рынке труда продолжает оставаться достаточно сложным. Это связано с низкой конкурентоспособностью инвалидов и недостаточностью образовательного уровня, освоения профессиональных компетенций; недостаточностью количества специальных рабочих мест, учитывающих индивидуальные особенности и возможности лиц с ОВЗ; дисбалансом потребностей рынка труда и ограниченными трудовыми возможностями; слабым развитием форм надомной занятости; несовершенством механизмов взаимодействия образовательных организаций, работодателей, сотрудников государственных служб занятости[1].

[1] Денисова О. А., Леханова О. Л., Самофал Р. А., Лягинова О. Ю., Парыгина С. А. К проблеме трудоустройства молодых инвалидов в Вологодской области // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина, 2018, № 2. С. 208–215.

**Основная часть**

Череповецким государственным университетом реализован комплексный научно-исследовательский проект по теме «Разработка регионального информационно-аналитического портала «ПЕРСПЕКТИВА-PRO» как инструмента профориентации, образования и содействия трудоустройству инвалидов и лиц с ОВЗ»[1].

Центр поддержки портала «ПЕРСПЕКТИВА-PRO» осуществляет информирование пользователей портала по вопросам профориентации, сопровождения образования и трудоустройства лиц с ОВЗ и инвалидностью и прием запросов от населения, а именно: обучающихся школ, СПО и вузов; соискателей работы; родителей и представителей общественных организаций; педагогов и представителей образовательных организаций; работодателей; сотрудников государственных служб.

К функциям центра поддержки портала можно отнести:

– консультирование и информирование заинтересованных лиц и всех субъектов процесса трудоустройства инвалидов и лиц с ОВЗ по вопросам оценки уровня достижения основных профессионально-значимых качеств и компетенций, необходимых для освоения выбранной сферы деятельности; возможности создания специальных условий для получения образования и дальнейшего трудоустройства инвалидов. Происходит информирование работодателей о потенциальных соискателях рабочих мест, уровне их профессионального образования и ограничениях в режиме трудовой занятости; осуществляется уведомление обучающихся и их родителей о возможностях построения образовательной траектории, выбора образовательной организации; оказывается помощь соискателям в создании и размещении резюме, в поиске квотируемых рабочих мест в регионе; осуществляется оповещение обучающихся о государственных службах поддерживающих и сопровождающих трудоустройство инвалидов и лиц с ОВЗ, а также получение полезной информации нормативно-правового характера об инклюзивном профессиональном образовании и трудоустройстве рассматриваемой категории соискателей;

[1] Денисова О. А. и др. Цифровые ресурсы профессионализации молодых инвалидов. Череповец: ЧГУ, 2021. 194 с.

– аккумулирование базы данных присланных обращений;

– перенаправление входящих запросов организациям и специалистам, содействующим в профориентации и трудоустройстве инвалидов и лиц с ОВЗ в соответствии со спецификой и конъюнктурой рынка труда в регионе.

Информация о едином портале поддержки и сопровождения трудоустройства лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов представлена обучающимся, представителям школ, СПО, вузам, осуществляющим обучение и профориентацию данной категории, а также соискателям рабочих мест в регионе, родителям, общественным организациям, работодателям и сотрудникам государственных служб. Обращения населения принимаются по электронной почте.

В рамках поддержки трудоустройства и информирования пользователей портала предусмотрено:

– индивидуальное консультирование обучающихся, родителей и соискателей рабочих мест;

– вебинары по вопросам содействия образования и профориентации лиц с ОВЗ в региональном аспекте с учетом конъюктуры рынка труда и по запросам пользователей портала;

– проведение рабочих совещаний с представителями педагогического сообщества образовательных организаций, осуществляющих инклюзивную практику, родителей и органов власти, работодателей.

Учитывая особую заинтересованность соискателей рабочих мест, обучающихся и их родителей в получении полной и достоверной информации по проектированию трудовой траектории лиц с ОВЗ и инвалидностью, можно отметить доступные цифровые сервисы, которые специально адаптированы либо изначально предназначены для людей с ограничениями по здоровью. С учетом обозначенной тематики можно выделить следующие известные платформы:

– сайт «Работа в России»[1] содержит раздел по профориентации, включающий профессиограммы (в т. ч. видеопреофессиограммы) и профориентационное тестирование;

– портал HeadHunter.ru[2] позиционируется как профессиональный ресурс для подбора сотрудников. Сайт содержит страницу «Профориентация онлайн: найди свое призвание», на которой пользователям предлагается пройти профессиональный онлайн-тест и выявить сферу предпочитаемой деятельности;

– портал «Центр тестирования и развития. Гуманитарные технологии»[3] предоставляет услуги и бесплатные или платные тесты, помогающие пользователям понять сферу профессиональной деятельности и будущую специальность, соответствующую интересам респондентов;

– портал «Инклюзивное образование»[4], обеспечивает информирование о едином инклюзивном образовании в РФ, о доступности высшего образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в вузе.

Так же успешно функционируют и решают вопросы информирования и профориентации, учитывающие наиболее востребованные и перспективные профессии, представленные в «Атласе новых профессий», региональные цифровые ресурсы:

– региональные порталы «Живи, учись, работай в Вологодской области»[5] и «Живи, учись, работай в республике Карелия»[6]. Сайты отправляют пользователей по вкладкам «Образовательные

---

[1] Общероссийская база вакансий. Работа в России. URL: https://trudvsem.ru/ (дата обращения: 16.10.2021).

[2] HeadHunter.ru. URL: http://www.hh.ru (дата обращения: 15.10.2021).

[3] Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии». URL: http://www.proforientator.ru (дата обращения: 17.10.2021).

[4] Инклюзивное образование. URL: https://xn--80aabdcpejeebhqo2afglbd3b9w.xn--p1ai/ (дата обращения: 01.11.2021).

[5] Живи, учись, работай в Вологодской области. URL: http://voloblcareer.ru/ (дата обращения: 05.11.2021).

[6] Портал по профориентации населения Республики Карелия. Живи, учись, работай в Карелии. URL: http://mycareer.karelia.ru/ (дата обращения: 02.11.2021).

организации», «Работодатели», а также предлагают профориентационные тесты;

– Региональный профориентационный портал «Компас ПРО»[1] заявлен разработчиками как информационный, методический и образовательный ресурс для обучающихся и молодежи Вологодской области, оптимизирующий процесс построения профессиональной траектории с учетом потребностей регионального рынка труда.

**Выводы**

Таким образом, глобальные социальные изменения и интенсификация технологических процессов современного общества привели к переформатированию рынка труда с учетом современных запросов бизнеса и предъявляемых к соискателям рабочих мест требований к их профессиональным компетенциям. Учитывая сбалансированный спрос и предложение на региональном рынке труда, эффективность использования ресурсов профобразования, а также социальную полезность инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья для развития региона, был создан и функционирует региональный информационно-аналитический портал «ПЕРСПЕКТИВА-PRO», оповещающий и помогающий пользователям во взаимодействии с работодателями, образовательными организациями и государственными службами; портал осуществляет «бесшовный» переход в профессию, совершенствует профессионально значимые качества и компетенции, помогает спроектировать свою профессиональную траекторию.

**Список источников**

1. HeadHunter.ru. URL: http://www.hh.ru (дата обращения: 15.10.2021).

2. Денисова О. А. и др. Цифровые ресурсы профессионализации молодых инвалидов. Череповец: ЧГУ, 2021. 194 с.

[1] Профориентационный портал Компас ПРО. URL: https://profportal.viro.edu.ru/ (дата обращения: 20.10.2021).

3. Денисова О. А., Леханова О. Л., Самофал Р. А., Лягинова О. Ю., Парыгина С. А. К проблеме трудоустройства молодых инвалидов в Вологодской области // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина, 2018, № 2. С. 208–215.

4. Живи, учись, работай в Вологодской области. URL: http://voloblcareer.ru/ (дата обращения: 05.11.2021).

5. Инклюзивное образование. URL: https://xn--80aabdcpejeebhqo2afglbd3b9w.xn--p1ai/ (дата обращения: 01.11.2021).

6. Общероссийская база вакансий. Работа в России. URL: https://trudvsem.ru/ (дата обращения: 16.10.2021).

7. Портал по профориентации населения Республики Карелия. Живи, учись, работай в Карелии. URL: http://mycareer.karelia.ru/ (дата обращения: 02.11.2021).

8. Профилум. URL: https://profilum.ru/ (дата обращения: 02.11.2021).

9. Профориентационный портал Компас ПРО. URL: https://profportal.viro.edu.ru/ (дата обращения: 20.10.2021).

10. Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии». URL: http://www.proforientator.ru (дата обращения: 17.10.2021).

## References

1. HeadHunter.ru. Available at: http://www.hh.ru (accessed: 15.10.2021).

2. Denisova O. A. i dr. *Cifrovye resursy professionalizacii molodyh invalidov* / [Digital resources for professionalization of young disabled people]. Cherepovets: CHGU, 2021. 194 p.

3. Denisova O. A., Lekhanova O. L., Samofal R. A., Liaginova O. Iu., Parygina S. A. *K probleme trudoustrojstva molodyh invalidov v Vologodskoj oblasti* [On the problem of employment of young disabled people in the Vologda region]. Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina, 2018, no. 2, pp. 208–215.

4. *Zhivi, uchis', rabotaj v Vologodskoj oblasti* [Live, study, work in the Vologda region]. Available at: http://voloblcareer.ru/ (accessed: 05.11.2021).

5. *Inklyuzivnoe obrazovanie* [Inclusive education]. Available at: https://xn--80aabdcpejeebhqo2afglbd3b9w.xn--p1ai/ (accessed: 01.11.2021).

6. *Obshcherossijskaya baza vakansij. Rabota v Rossii* [The All-Russian database of vacancies. Work in Russia]. Available at: https://trudvsem.ru/ (accessed: 16.10.2021).

7. *Portal po proforientacii naseleniya Respubliki Kareliya. Zhivi, uchis', rabotaj v Karelii* [Portal for career guidance of the population of the Republic

of Karelia. Live, study, work in Karelia]. Available at: http://mycareer.karelia.ru/ (accessed: 02.11.2021).

8. Profilum. Available at: https://profilum.ru/ (accessed: 02.11.2021).

9. *Proforientacionnyj portal Kompas PRO* [Career guidance portal Compass PRO]. Available at: https://profportal.viro.edu.ru/ (accessed: 20.10.2021).

10. *Centr testirovaniya i razvitiya "Gumanitarnye tekhnologii"* [Testing and Development Center "Humanitarian Technologies"]. Available at: http://www.proforientator.ru (accessed: 17.10.2021).

## Сведения об авторах

**Ирина Адольфовна Букина –** кандидат педагогических наук, доцент; https://orcid.org/0000-0002-9868-9357, bukinaira09@mail.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Россия); **Irina A. Bukina –** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; https://orcid.org/0000-0002-9868-9357, bukinaira09@mail.ru, Cherepovets State University (5, pr. Lunacharskogo, 162600 Cherepovets, Russia).

**Татьяна Викторовна Гудина –** доктор педагогических наук, профессор; https://orcid.org/0000-0001-6896-6918, gtv1968@mail.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Россия); **Tatyana V. Gudina –** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; https://orcid.org/0000-0002-9868-9357, bukinaira09@mail.ru, Cherepovets State University (5, pr. Lunacharskogo, 162600 Cherepovets, Russia).

**Денис Андреевич Букин –** старший преподаватель; https://orcid.org/0000-0002-6043-9176, denisbukin10@mail.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Россия); **Denis A. Bukin –** Senior lecturer; https://orcid.org/0000-0002-6043-9176, denisbukin10@mail.ru, Cherepovets State University (5, pr. Lunacharskogo, 162600 Cherepovets, Russia).

**Заявленный вклад авторов:** все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 21.12.2021; одобрена после рецензирования 12.01.2022; принята к публикации 03.02.2022.

The article was submitted 21.12.2021; Approved after review 12.01.2022; Accepted for publication on 03.02.2022.

Научная статья
УДК 37.013.42

# Использование ИКТ-технологий в ДОУ у детей с нарушениями зрения

**Галина Михайловна Галактионова**[✉1], **Анна Николаевна Хлебникова**[2], **Светлана Валентиновна Головина**[3]

[1, 2]Череповецкий государственный университет, Череповец, Россия,
[1]ggm1903@yandex.ru
[2]Zayu1993@yandex.ru
[3]Центр помощи семье и детям Фрунзенского района Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, Россия,
[3]gol-svet@yandex.ru

**Аннотация.** В статье раскрывается организация коррекционно-развивающих занятий, проводимых учителем-дефектологом в условиях ДОУ. Авторами рассмотрены особенности использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в работе с детьми с нарушениями зрения.

**Ключевые слова:** зрение, дети с нарушениями зрения, ИКТ, коррекционно-развивающие занятия

**Для цитирования:** Галактионова Г. М., Хлебникова А. Н. Использование ИКТ-технологий в ДОУ у детей с нарушениями зрения // Актуальные проблемы общей и коррекционной педагогики, общей и специальной психологии: сборник научных статей / научный редактор О. А. Денисова. Череповец: ЧГУ, 2022. С. 40–49.

# The use of ICT technologies in preschool educational institutions for children with visual impairments

**Galina M. Galaktionova✉[1], Anna N. Khlebnikova[2], Svetlana V. Golovina[3]**

[1,2]Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia,
[1]ggm1903@yandex.ru
[2]Zayu1993@yandex.ru
[3]Center for family and children assistance Frunzensky district of St. Petersburg
Saint Petersburg, Russia,
[3]gol-svet@yandex.ru

**Abstract.** The article reveals the organization of correctional and developmental classes of a teacher-defectologist, in the conditions of a preschool educational institution. The features of the use of information and communication technologies (ICT) in working with children with visual impairments are considered.

**Keywords**: vision, children with visual impairments, ICT, correctional and developmental classes

**For citation:** Galaktionova G. M., Khlebnikova A. N. The use of ICT technologies in preschool educational institutions for children with visual impairments // Actual problems of general and correctional pedagogy, general and special psychology: collection of scientific articles / edited by O. A. Denisova. Cherepovets: CHSU, 2022, pp. 40–49.

## Введение

Система образования с каждым годом совершенствуется, повышаются требования к формированию познавательных способностей, развитию творческих способностей детей, направленных на интеллектуальное развитие каждого ребенка. В процессе инноваций педагогам необходимо ориентироваться в разнообразии методов, приемов в обучении детей, в широком спектре современных технологий. Педагоги часто сталкиваются с трудностями в создании целостной системы непрерывного образования, которая охватывает все сферы воспитания и обучения детей с нарушениями зрения, начиная с дошкольного возраста.

## Основная часть

В дошкольных учреждениях у детей наиболее часто отмечаются такие зрительные нарушения, как амблиопия и косоглазие, миопия, гиперметропия, астигматизм. Дети с нарушенным зрением, поступающие в дошкольное образовательное учреждение, не имеют достаточно полных и точных представлений об окружающем мире. Нарушения зрения приводят к недостаточному различению окружающих объектов, неточному выделению конкретных признаков и свойств предметов (формы, величины, цвета и пространственного положения).

Процесс формирования образов внешнего мира при нарушениях зрения находится в прямой зависимости от состояния сенсорной системы, глубины и характера поражения зрения. Искаженное сенсорное отражение признаков предметов и изображений влияет на формирование зрительных образов и опознавательный этап восприятия. Нарушение механизмов восприятия, в свою очередь, сказывается на развитии несенсорных психических функций: наблюдается более позднее, чем в норме, формирование операций анализа, синтеза, обобщения и категоризации.

У обучающихся дошкольного возраста, имеющих зрительную патологию отмечается наличие специфических особенностей в процессе коммуникации, игровой деятельности, психофизического развития в целом. Эти особенности выражаются в задержке, нарушении и специфике развития двигательной деятельности, становлении образов представлений и памяти, методах предметно-практической деятельности, потере ориентировки в пространстве, своеобразии эмоционально-волевой сферы и поведения, социальном общении между сверстниками и взрослыми.

Исходя из этого, педагогам на всех видах занятий необходимо вести систематическую работу по развитию зрительного восприятия, формированию реальных представлений и умений пользоваться неполноценным зрением. Наличие психофизических особенностей развития обучающихся с нарушением зрения предполагает учет как типологических вариаций нарушений зрения, так

и индивидуальных отличительных качеств личности обучающихся[1].

При организации коррекционно-развивающих занятий дефектологи выполняют следующие требования:

– достаточное освещение кабинета, рабочего места ребенка, наглядных дидактических пособий;

– посадка детей в строгом соответствии с окклюзией: со сходящимся косоглазием – в сторону заклеенного глаза, с расходящимся косоглазием – в сторону, противоположную заклеенному глазу. Детей с расходящимся косоглазием и низкой остротой зрения должны рассаживать ближе к наглядному материалу, со сходящимся косоглазием – дальше.

Дефектологи в обязательном порядке должны учитывать требования, предъявляемые к дидактическим пособиям:

– при миопии игрушки должны быть крупного размера, неярких цветов;

– при гиперметропии игрушки должны быть ярко-желтого, оранжевого цвета, рисунки нужно ставить на подставке;

– при сходящемся косоглазии у детей обеспечить фиксацию взора вверх, картинки для рассматривания предъявлять на подставке;

– при расходящемся косоглазии у детей обеспечить фиксацию взора вниз, необходимо рассматривать книги, картинки на столе;

– при демонстрации наглядного материала нужно использовать реалистичные предметы, окружающие ребенка в повседневной жизни; игрушки должны быть с ярко выраженными характерными признаками предмета; использование простых без лишних деталей изображений; контур рисунков должен быть четким и в соответствии с остротой зрения, толщиной, фигуры должны быть контрастными по отношению к фону, без бликов[2].

---

[1] Плаксина Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения. Москва: Город, 1998. 262 с.

[2] Гончарова Е. Н., Кукушкина О. И. Ребенок с особыми образовательными потребностями // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2002. Вып. № 5.

На современном этапе в коррекционно-развивающей работе и в образовательном процессе с дошкольниками с нарушениями зрения все чаще используют информационно-коммуникативные технологии (ИКТ), а именно мультимедийные презентации. Основная цель применения информационно-коммуникационных технологий – повышение качества обучения.

В отличие от обычных развивающих технических средств обучения информационно-коммуникационные технологии позволяют не только обогатить ребенка большим количеством готовых, соответствующим образом организованных знаний, но и развивать интеллектуальные, творческие способности.

Применение ИКТ-технологий может быть разнообразным и обусловлено профессиональной деятельностью специалиста, направлением его деятельности, задачами обучения[1].

Формы использования информационно-коммуникационных технологий различны; их можно использовать как на подгрупповых занятиях, так и индивидуально с дошкольником.

В ходе исследования на коррекционно-развивающих занятиях применялись следующие направления использования информационно-коммуникационных технологий, которые доступны для работы с дошкольниками с нарушениями зрения:

1) создание мультимедийных презентаций. С помощью презентаций можно представить иллюстративный материал, создать зрительные гимнастики. На экране появляются картинки, символы, разнообразные упражнения[2]. В процессе выбора презентаций и игр необходимо уделять внимание методически грамотному составлению; обращать внимание на графику, четкость, правильность инструкций, количество слайдов;

2) работа с компьютерными программами и дидактическими играми. В ходе лечения зрительных нарушений могут быть ис-

[1] Абыкенова Д. Б., Аубакирова С. Д. Современные информационные технологии в образовательной деятельности: сущность и структура ИКТ-компетентности педагога инклюзивного образования // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2015. № 47. С. 97–101.

[2] Денискина В. З. Особенности зрительного восприятия у слепых, имеющих остаточное зрение // Дефектология. 2011. № 5. С. 56–64.

пользованы такие готовые программы, как «Цветок», «Контур», «eYe», «Крестики».

Программа «Цветок» представляет собой интерактивную тренировочную программу для лечения амблиопии и близорукости у детей. Данная программа развивает скорость отыскивания предметов и зрительное внимание. Ребенку предлагается за короткое время найти на лепестках объект, подобный изображенному в центре цветка.

Программа «eYe» состоит их комплекса упражнений, направленных на лечение амблиопии и косоглазия, развитие бинакулярного зрения. В основу игр положены методы плеоптики, ортоптики и диплоптики. Разделение полей зрения осуществляется с помощью красно-синих очков.

«Контур» – программа для развития бинокулярного зрения при лечении косоглазия и амблиопии. Дошкольнику надевают красно-зеленые очки; видя опорный рисунок одним глазом, ребенок обводит или дорисовывает рисунок «пером», видимым другим глазом. Так выполняются упражнения на «слияние» или «совмещение». Компьютерная программа состоит из 38 рисунков разнообразной сложности.

Игра «Крестики» создана для лечения зрительных патологий, как и косоглазия у детей. Поле игры выглядит как шахматная доска. С повышением сложности уровня увеличивается количество клеток и уменьшаются их размеры. Цель игры – поймать крестик, который появляется в разных местах шахматной доски.

Использование компьютерных технологий в работе с детьми с нарушениями зрения имеет преимущества по сравнению с традиционными методами обучения, воспитания и коррекции, а именно:

– представление материала на экране компьютера в игровой форме, при этом дети с удовольствием и большим интересом участвуют в работе;

– доступность процесса для дошкольников, так как компьютер предоставляет изобразительный вид информации;

– постановка проблемных задач и поощрение ребенка при их правильном решении активизирует познавательную деятельность детей;

– учет возрастных особенностей ребенка при подборе заданий;

– учет индивидуальных особенностей ребенка;

– максимальное использование при обучении и коррекции таких видов деятельности, как сравнение, классификация, обобщение, конструирование, прогнозирование;

– показ реалистичных ситуаций, которых нельзя увидеть в повседневной жизни (природные явления, опыты);

– воспитание таких качеств, как самостоятельность, усидчивость, сосредоточенность, развитие интеллектуальных, творческих способностей, воображения;

– мотивация: движения, звук, красочные мультипликации заинтересовывают внимание ребенка[1].

При работе с компьютером во время занятия важно соблюдать следующие гигиенические нормы и рекомендации:

– занятия детей за компьютером проводятся в присутствии педагога;

– непрерывная продолжительность работы за компьютером на развивающих занятиях для детей 5 лет не должна превышать 10 мин, а для детей 6–7 лет – 15 мин;

– нельзя использовать компьютер одновременно для занятия двух и более детей, независимо от их возраста;

– экран видеомонитора должен находиться на уровне глаз или чуть ниже на расстоянии не ближе 50 см;

– при использовании интерактивной доски и проекционного экрана необходимо обеспечить ее равномерное освещение и отсутствие световых пятен повышенной яркости, а также гигиенически рациональную организацию рабочего места: соответствие мебели росту ребенка, достаточный уровень освещенности.

## Выводы

Таким образом, применение информационно-коммуникационных технологий в коррекционно-развивающей и воспитательной работе с дошкольниками с нарушениями зрения

[1] Веденина Е. Р. Развивающие и обучающие компьютерные игры в ДОУ // Воспитатель ДОУ. 2010. № 47. С. 15–18.

предоставляет множество новых возможностей развития, обучения, коррекции первичных и вторичных нарушений психофизического развития и социальной адаптации детей данной группы.

## Список источников

1. Абыкенова Д. Б., Аубакирова С. Д. Современные информационные технологии в образовательной деятельности: сущность и структура ИКТ-компетентности педагога инклюзивного образования // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2015. № 47. С. 97–101.

2. Веденина Е. Р. Развивающие и обучающие компьютерные игры в ДОУ // Воспитатель ДОУ. 2010. № 47. С. 15–18.

3. Гончарова Е. Н., Кукушкина О. И. Ребенок с особыми образовательными потребностями // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2002. Вып. № 5.

4. Денискина В. З. Особенности зрительного восприятия у слепых, имеющих остаточное зрение // Дефектология. 2011. № 5. С. 56–64.

5. Кукушкина О. И. Применение информационных технологий в специальном образовании // Специальное образование: состояние, перспективы развития. Тематическое приложение к журналу «Вестник образования». 2003. № 3. С. 67–76.

6. Никольская И. А., Подвальная Е. В. Применение информационных технологий в процессе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья // Современный ребенок и образовательное пространство: проблемы и пути реализации: материалы Всероссийской научно-практической конференции (20–21 мая 2010 г.). Новокузнецк: КузГПА, 2010. С. 66−74.

7. Плаксина Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения. Москва: Город, 1998. 262 с.

8. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду / под редакцией Л. И. Плаксиной. Москва: Просвещение, 1997. 173 с.

9. Солнцева Л. И. Психология детей с нарушением зрения (детская тифлопсихология). Москва: Классикс Стиль, 2006. 256 с.

10. Хохлова Н. А. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе интегрированного обучения // Дефектология. 2011. № 6. С. 20–24.

## References

1. Abykenova D. B. Aubakirova S. D. Sovremennye informacionnye tekhnologii v obrazovatel'noj deyatel'nosti: sushchnost' i struktura IKT-kompetentnosti pedagoga inklyuzivnogo obrazovaniya [Modern information technologies in educational activities: the essence and structure of the ICT competence of the teacher of inclusive education]. *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya* [Psychology and pedagogy: methods and problems of practical application], 2015, no. 47, pp. 97–101.

2. Vedenina E. R. Razvivaiushchie i obuchaiushchie komp'iuternye igry v DOU [Educational and educational computer games in DOW]. *Vospitatel' DOU* [Preschool teacher], 2010, no. 47, pp. 15–18.

3. Goncharova E. N., Kukushkina O. I. Rebenok s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostiami [A child with special educational needs]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki RAO* [Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy RAO], 2002, no. 5.

4. Deniskina V. Z. Osobennosti zritel'nogo vospriiatiia u slepykh, imeiushchikh ostatochnoe zrenie [Features of visual perception in blind people with residual vision]. *Defektologiia* [Defectology], 2011, no. 5, pp. 56–64.

5. Kukushkina O. I. Primenenie informatsionnykh tekhnologii v spetsial'nom obrazovanii [Application of information technologies in special education]. *Spetsial'noe obrazovanie: sostoianie, perspektivy razvitiia. Tematicheskoe prilozhenie k zhurnalu "Vestnik obrazovaniia"* [Special education: state, prospects of development. Thematic appendix to the journal "Bulletin of Education"], 2003, no. 3, pp. 67–76.

6. Nikol'skaia I. A., Podval'naia E. V. Primenenie informatsionnykh tekhnologii v protsesse obucheniia detei s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia [Application of information technologies in the process of teaching children with disabilities]. *Sovremennyi rebenok i obrazovatel'noe prostranstvo: problemy i puti realizatsii: materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (20–21 maia 2010 g.)* [The Modern child and the educational space: problems and ways of implementation: materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference (May 20–21, 2010)]. Novokuznetsk: KuzGPA, 2010, pp. 66–74.

7. Plaksina L. I. *Teoreticheskie osnovy korrektsionnoi raboty v detskikh sadakh dlia detei s narusheniem zreniia* [Theoretical foundations of correctional work in kindergartens for children with visual impairment]. Moscow: Gorod, 1998. 262 p.

8. *Programmy spetsial'nykh (korrektsionnykh) obrazovatel'nykh uchrezhdenii IV vida (dlia detei s narusheniem zreniia). Programmy detskogo sada. Korrektsionnaia rabota v detskom sadu* [Programs of special (correctional) educational institutions of the IV type (for children with visual im-

pairment). Kindergarten programs. Correctional work in kindergarten; edited by L. I. Plaksina]. Moscow: Prosveshchenie, 1997. 173 p.

9. Solntseva L. I. *Psikhologiia detei s narusheniem zreniia* (detskaia tiflopsikhologiia) [Psychology of children with visual impairment (children's typhlopsychology)]. Moscow: Klassike Stil', 2006. 256 p.

10. Khokhlova N. A. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detei s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia v protsesse integrirovannogo obucheniia [Psychological and pedagogical support of children with disabilities in the process of integrated learning]. *Defektologiia* [Defectology], 2011, no. 6, pp. 20–24.

## Сведения об авторах

**Галина Михайловна Галактионова** – кандидат педагогических наук; ggm1903@yandex.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 г. Череповец, Россия); **Galina M. Galaktionova** – Candidate of Pedagogical Sciences; ggm1903@yandex.ru, Cherepovets State University (5, pr. Lunacharskogo, 162600 Cherepovets, Russia).

**Анна Николаевна Хлебникова** – учитель-дефектолог; Zayu1993@yandex.ru, МАДОУ «Детский сад № 77» (д. 28, ул. Первомайская 162600 г. Череповец, Россия); **Anna N. Khlebnikova** – Defectologist Teacher; Zayu1993@yandex.ru, “Kindergarten No. 77” (28, ul. Pervomayskaia, 162600 Cherepovets, Russia).

**Светлана Валентиновна Головина** – специалист по социальной работе; gol-svet@yandex.ru, Центр помощи семье и детям Фрунзенского района Санкт-Петербурга (д. 5 к. 8, 192281 г. Санкт-Петербург, Россия); **Svetlana V. Golovina** – Social work specialist; gol-svet@yandex.ru, Center for family and children assistance Frunzensky district of St. Petersburg (5, k. 8, 192281 St. Petersburg, Russia).

**Заявленный вклад авторов:** все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 20.12.2021; одобрена после рецензирования 12.01.2022; принята к публикации 01.02.2022.

The article was submitted 20.12.2021; Approved after review 12.01.2022; Accepted for publication on 01.02.2022.

Научная статья
УДК 371.21

# Некоторые особенности профессиональной ориентации обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата и нарушением зрения: проблемы и пути решения

**Галина Анатольевна Гущина[1],**
**Елена Александровна Торпакова[2],**
**Татьяна Вячеславовна Чукань[3],**
**Евгения Викторовна Короленко[4]**

[1, 2]Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта,
[3, 4]Средняя общеобразовательная школа
Калининградской области «Школа-интернат»,
Калининград, Россия,
[1]g-guschina@mail.ru, http://orcid.org/https://0000-0001-6264-9241
[2]elena_kgl@inbox.ru, http://orcid.org/https://0000-0003-4215-6364
[3]chukan@list.ru
[4]tardibina@yandex.ru

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы организации профессиональной ориентации обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата и нарушением зрения. Показаны пути решения проблемы организации специальной профессиональной ориентации детей с инвалидностью и ОВЗ. Описан опыт работы по формированию предпрофессиональных компетенций обучающихся с особыми образовательными потребностями и инвалидностью при организации современных уроков предметной области «Технология» в рамках инновационных курсов внеурочной, проектной и исследовательской деятельностей.

**Ключевые слова:** профессиональная ориентация, предпрофессиональная компетенция, обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата и нарушением зрения

**Для цитирования:** Гущина Г. А., Торпакова Е. А., Чукань Т. В., Короленко Е. В. Некоторые особенности профессиональной ориентации обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата и нарушением зрения: проблемы и пути решения // Актуальные проблемы общей и коррекционной педагогики, общей и специальной психологии: сбор-

ник научных статей / научный редактор О. А. Денисова. Череповец: ЧГУ, 2022. С. 50–62.

## Some features of vocational guidance of students with musculoskeletal disorders and visual impairment: problems and solutions

**Galina A. Guchschina[1], Elena A. Torpakova[2], Tatyana V. Chukan[3], Evgeniya V. Korolenko[4]**

[1, 2]Immanuel Kant Baltic Federal University,
[3, 4]Middle School of General education
Kaliningrad region «Boarding school»,
Kaliningrad, Russia,
[1]g-guschina@mail.ru, http://orcid.org/https:// 0000-0001-6264-9241
[2]elena_kgl@inbox.ru, http://orcid.org/https://0000-0003-4215-6364
[3]chukan@list.ru
[4]tardibina@yandex.ru

**Abstract.** The article deals with the problems of the organization of professional orientation of students with disorders of the musculoskeletal system and visual impairment. The ways of solving the problem of organizing special vocational guidance for children with disabilities and disabilities are shown. The experience of work on the formation of pre-professional competencies of students with special educational needs and disabilities in the organization of modern lessons in the subject area “Technology”, in the framework of innovative courses of extracurricular, project and research activities is described.

**Keywords:** professional orientation, pre-professional competence, students with disorders of the musculoskeletal system and visual impairment

**For citation:** Gushchina G. A., Torpakova E. A., Chukan T. V., Korolenko E. V. Some features of vocational guidance of students with musculoskeletal disorders and visual impairment: problems and solutions // Actual problems of general and correctional pedagogy, general and special psychology: collection of scientific articles / edited by O. A. Denisova. Cherepovets: CHSU, 2022, pp. 50–62.

### Введение

Требования современного рынка труда, его технологическая и цифровая наполненность ставят новые задачи перед инклюзив-

ным образованием, предпрофессиональным и профессиональным образованием в целом.

Для всех очевиден тот факт, что профессиональное образование и трудоустройство лиц с ОВЗ и тем более лиц с нарушениями зрения является одной из сложных задач нашего общества. Значительная часть лиц с инвалидностью и ОВЗ не востребована на рынке труда, в то время как трудовая деятельность является основой их успешной социализации.

В настоящее время образование в специализированных учреждениях, с одной стороны, создает особые условия для удовлетворения потребностей обучающихся с ОВЗ в медицинских и педагогических услугах, а с другой – препятствует их социальной интеграции, ограничивая их жизненные возможности[1]. Поэтому существует необходимость поиска инновационных подходов к обучению и воспитанию детей с ОВЗ. Одним из них является инклюзивное образование, которое обеспечивает равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Такое образование помогает предотвратить дискриминацию в отношении детей по принципу их возможностей и способностей, поддерживает детей с особыми потребностями в их праве быть равноправными членами нашего общества.

**Основная часть**

В ситуации профессионального самоопределения обучающихся с особыми образовательными потребностями и инвалидностью ведущим становится вопрос специальной профессиональной ориентации.

В отечественной и зарубежной психолого-педагогической науке самоопределение рассматривается в трудах К. Ясперса, В. Франкла и определяется с точки зрения вхождения в мир про-

[1] Багова Р. Х. Развитие психологической готовности к профессиональному самоопределению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве: сборник трудов III Международного Интернет-симпозиума. Ставрополь: СКФУ, 2017. С. 59–61.

фессии как процесс самореализации и возможности профессионального выбора. Самоопределение связывается с нахождением себя, своей позиции, своего места в жизни и понимается как результат личностного выбора.

Р. Х. Багова считает, что одним из факторов развития личностного и профессионального самоопределения является ориентация личности в субъективном пространстве возможного действия[1]. В этом случае расширение субъективного пространства возможного действия и рефлексия собственных возможностей могут рассматриваться как механизм развития личностного самоопределения обучаемых[2]. Такое понимание профориентационной работы особенно важно в инклюзивном образовании и предполагает не только поступательное развитие системы образования, но и усложнение роли педагога и педагога-психолога[3].

Исходя из современных реалий жизни и опыта педагогической деятельности, специальная профессиональная ориентация предполагает не направление выпускника в существующие доступные для обучения образовательные организации по принципу исключения, а организацию целенаправленной работы по самоопределению и ранней профессиолизации данной категории обучающихся совместно с заинтересованными социальными партнерами.

Сегодня специальная профессиональная ориентация объединяет в своей основе информационную компетентность обучающегося с особыми образовательными потребностями и инвалидностью в современных профессиях, адаптированных к цифровому рынку труда; практическую компетенцию использования современных ассистивных устройств обучения и профессиональной

[1] Национальный проект «Образование». URL: http://edu.gov.ru/national-project (дата обращения: 11.09.2021).

[2] Итоги года: социальная защита инвалидов // Сайт Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации. URL: http://sfri.ru (дата обращения: 11.09.2021).

[3] Brandon T., Charlton J. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice // International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol. 15. № 1. P. 165–178.

деятельности; коммуникативные компетенции с учетом особенностей здоровья; системные (личностные) компетенции.

Указанные направления становятся перспективными задачами современной профессиональной ориентации обучающихся с инвалидностью.

Наш опыт работы на базе инновационной площадки «Медиалаб» со слепыми и слабовидящими обучающимся, обучающимися с нарушением опорно-двигательного аппарата показывает, что успех специальной профессиональной ориентации состоит в строго индивидуальном подходе к каждому ученику с инвалидностью.

Лаборатория «Медиалаб» представляет собой инновационную специальную среду, формирующую изобретательское, креативное, критическое, продуктивное мышление и практические навыки в области освоения профессиональных компетенций в использовании высокотехнологичного оборудования и современного программного обеспечения.

В Лаборатории «Медиалаб» представлены различные площадки, такие как:

– типографская мастерская (профессиональное типографское оборудование, оборудование для слепых обучающихся – принтер с рельефной печатью шрифта Л. Брайля, устройство для печати тактильной графики, что позволяет создавать объемные иллюстрации для незрячих);

– фото- и видеомастерские (профессиональное фото-, видеооборудование, современное программное обеспечение для создания любых типов фото-, видеопроектов);

– проектная площадка (интерактивное оборудование для проектно-исследовательской деятельности);

– мультиплощадка (мультифункциональное оборудование);

– школьный центр радио (современное студийное оборудование);

– робототехническая мастерская (современное оборудование для инженерного моделирования).

Предпрофессиональные компетенции обучающихся с особыми образовательными потребностями и инвалидностью совер-

шенствуются в рамках современных уроков предметной области «Технология», на инновационных курсах внеурочной деятельности (кружки, студии, медиа-мастерские), в проектной и исследовательской деятельности.

Пространство лаборатории разработано с учетом специальных требований для обучающихся с нарушением зрения и нарушением опорно-двигательного аппарата: произведено зонирование мастерских, особый дизайн и функциональность мебели. Основной цвет стен – контрастно желтый и белый, имеются дополнительные индивидуальные источники света, соблюдена мягкость линий и безопасность форм в мебели, высота и ширина столов и рабочих зон спроектирована в соответствии со стандартной шириной и высотой инвалидных кресел и колясок. Имеется дополнительная разметка зон на стенах и полу (для слепых, слабовидящих обучающихся и обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата). Среда эргономична и легко трансформируема в соответствии с актуальными задачами использования пространства.

Лаборатория оснащена специализированным ассистивным оборудованием для слепых, слабовидящих обучающихся и обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата: специализированными клавиатурами, принтерами рельефно-точечной системы Л. Брайля, компьютерными программами типа «Jaws» для незрячих, электронными увеличителями, профессиональным фото-, видеооборудованием, специализированным центром радио для детей с инвалидностью и проч.

Ассистивные технологии представляют собой совокупность специальных технических вспомогательных устройств, программных, электронных и механических средств, адаптированной доступной инфраструктуры, информационного обеспечения, особой организации учебного процесса.

В процессе работы мы выяснили, что такое инновационное пространство открывает для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью возможность применения практического опыта по использованию ассистивных устройств и технологий во внеурочной деятельности.

Исходя из особенностей нозологии, ассистивные устройства предлагаются образовательными организациями обучающимся с ОВЗ чаще на учебных занятиях для чтения текста, адаптации учебной информации. Также используются специальные учебники и тетради, специализированные клавиатуры и другое оборудование, которое сегодня становится привычным и ежедневно применяемым на уроке.

При освоении данного оборудования сначала с помощью педагога или ассистента на уроке вводятся в работу ассистивные устройства: специализированная клавиатура для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата; рельефно-точечный брайлевский дисплей для незрячих. Затем без помощи взрослого обучающийся может свободно применить любое доступное ассистивное устройство в учебной деятельности.

Крайне важным для обучающихся с ОВЗ становится формирование компетенции практического использования современных ассистивных устройств в предпрофессиональной ориентации и далее в профессиональной деятельности.

При освоении современных профессий на базе инновационной площадки Лаборатория «Медиалаб» каждый обучающийся имеет возможность ознакомиться с применением вспомогательных устройств с учетом своих особых образовательных и жизненных потребностей.

Обучающийся с нарушением опорно-двигательного аппарата или нарушением зрения, освоивший технологии Лаборатории «Медиалаб», умеет правильно организовать пространство для будущей профессиональной деятельности выпускающего редактора, корреспондента, журналиста, звукорежиссера, обработчика информационного материала, оператора профессионального компьютера, брошюровщика, видеотекаря, комплектовщика, копировальщика, корректора, переплетчика, печатника брайлевской печати, фотографа, делопроизводителя, копирайтера, радиоведущего, репортера и др.

Обучающийся с ОВЗ, освоивший данную компетенцию, может применять специальные устройства не только в предпрофессиональной подготовке, но и в учебных целях. Например, незря-

чий обучающийся может найти информацию в Интернете для написания статьи в школьную газету; участник с нарушением опорно-двигательного аппарата – набрать и отредактировать текст с помощью специальной клавиатуры с учетом двигательных ограничений.

Такие компетенции могут проецироваться на бытовые и жизненные потребности. Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата и нарушением зрения учатся пользоваться возможностями социальных сетей для расширения круга общения, расширения репертуара своих социальных ролей, совершенствования коммуникативных компетенций.

Следовательно, современные ассистивные средства и технологии позволяют создавать условия для эффективной профессиональной ориентации, осознанного самоопределения профессионального маршрута и успешной социализации детей и молодежи с ОВЗ и инвалидностью.

Реализуемые курсы Лаборатории «Медиалаб» также создают условия для формирования предпрофессиональных навыков, ориентированных на структуру системы Skills (см. табл. 1):

– hard skills – набор профессиональных навыков и умений, связанных с технической стороной деятельности. Такие навыки можно продемонстрировать, они относятся к обязательным требованиям при приеме на работу, работодатели указывают их в должностных инструкциях;

– soft skills связаны не с конкретным видом деятельности, а с коммуникативными компетенциями, так называемые «мягкие», необходимые в разнообразной профессиональной деятельности для эффективного взаимодействия с коллегами, клиентами и партнерами. Их также называют «личными качествами», подчеркивая прямую связь с характером человека, его темпераментом и личным опытом.

*Таблица 1*

**Профессиональные навыки обучающихся**

| Hard skills | Soft skills |
|---|---|
| знание основных терминов в профессии;<br>умение работать в проектном режиме при создании профессионального продукта;<br>базовые навыки работы с профессиональным программным обеспечением Word, Paint, Publisher;<br>основы работы на мультифункциональном оборудовании и др. | работа в паре и группе;<br>коммуникативная компетентность;<br>планирование своих действий;<br>принятие во внимание разных мнений, стремление к координации при выполнении командных работ;<br>формулирование собственного мнения и позиции;<br>владение монологической и диалогической формой речи и др. |

Педагог, работающий по программе курса, в первую очередь, является наставником, создающим среду для развития обучающихся; он обеспечивает освоение учащимися необходимых базовых знаний и практических навыков на современном оборудовании, умение использовать ассистивные средства с учетом особых образовательных потребностей.

Каждый курс Лаборатории «Медиалаб» направлен на мотивацию освоения профессиональной деятельности не только обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, но и педагога, готового мотивировать, воодушевлять обучающегося на освоение предпрофессиональных навыков в настоящем времени и осознанного выбора профессии в будущем.

Совместная работа педагога и обучающегося позволяет совершенствовать навыки командной работы, применять алгоритмы решения профессиональных задач в конкретном проекте.

В результате проведенного исследования можно заключить, что уже сегодня обучающиеся «Школы-интерната» демонстрируют свои успехи на региональном и федеральном этапах Национального чемпионата «Абилимпикс». В 2020 г. в нашей образовательной организации обучающиеся получили возможность освоить совершенно новую для Калининградской области профессио-

нальную компетенцию «Фотограф-репортер», а с 2021 г. и компетенцию «Мультимедийная журналистика».

**Выводы**

Таким образом, сформированные компетенции с использованием ассистивных устройств позволяют открывать безграничные перспективы для освоения огромного количества современных профессий. Так, выпускник с инвалидностью по зрению может получать образование по профессии журналист, редактор, печатник брайлевской печати, делопроизводитель и др. Выпускник, имеющий нарушение опорно-двигательного аппарата, еще в школе может успешно осваивать предпрофессиональные навыки в следующих профессиях: фотограф, мультимедийный журналист, корреспондент, веб-дизайнер, контент-менеджер и проч.

Современная профессиональная ориентация обучающихся с нарушением зрения и опорно-двигательного аппарата в нашей школе строится с учетом особых образовательных потребностей обучающихся, требований рынка труда; профессиональная ориентация нацелена на возможность создания инклюзивных учебных мест в системе среднего и высшего профессионального образования. Такая преемственность в образовании лиц с особыми образовательными потребностями и инвалидностью – основа успешного профессионального будущего выпускника.

**Список источников**

1. Багова Р. Х. Развитие психологической готовности к профессиональному самоопределению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве: сборник трудов III Международного Интернет-симпозиума. Ставрополь: СКФУ, 2017. С. 59–61.

2. Бонкало Т. И., Цыганкова М. Н. Активизация личностного и профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Москва: РГСУ, 2015. 215 с.

3. Итоги года: социальная защита инвалидов // Сайт Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации. URL: http://sfri.ru (дата обращения: 11.09.2021).

4. Лаборатория «Медиалаб». URL: http://www.internatsvd.ru (дата обращения: 11.09.2021).

5. Национальный проект «Образование». URL: http://e-du.gov.ru/national-project (дата обращения: 11.09.2021).

6. Твардовская А. А. Инклюзивная стратегия – вектор образования // Сборник научных трудов VIII Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика» (10–11 июня 2014 г.) / под редакцией А. И. Ахметзяновой. Казань: Отечество, 2014. Вып. 8. С. 35–37.

7. Твардовская А. А., Федорова Н. А. Инклюзивное образование инвалидов: состояние и перспективы развития. Челябинск: Издательство Челябинского университета, 2015. С. 245–250.

8. Brandon T., Charlton J. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice // International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol. 15. № 1. P. 165–178.

9. European Agency for Development in Special Needs Education. Raisingachievement for all learners – Quality in Inclusive Education. Brussels, 2012. 40 p. URL: http://www.european-agency.org/agency-projects/ra4al (дата обращения: 11.09.2021).

## References

1. Bagova R. H. Razvitie psikhologicheskoi gotovnosti k professional'nomu samoopredeleniiu obuchaiushchikhsia s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia [Development of psychological readiness for professional self-determination of students with disabilities]. *Inkliuzivnye protsessy v mezhdunarodnom obrazovatel'nom prostranstve: sbornik trudov III Mezhdunarodnogo Internet-simpoziuma* [Inclusive processes in the International educational space: Proceedings of the III International Internet Symposium]. Stavropol: SKFU, 2017, pp. 59–61.

2. Bonkalo T. I., Tsygankova M. N. *Aktivizatsiia lichnostnogo i professional'nogo samoopredeleniia obuchaiushchikhsia s OVZ v usloviiakh inkliuzivnogo obrazovaniia* [Activation of personal and professional self-determination of students with disabilities in inclusive education]. Moscow: RGSU, 2015. 215 p.

3. Itogi goda: sotsial'naia zashchita invalidov [Results of the year: social protection of the disabled]. *Sait Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity Rossiiskoi Federatsii* [Website of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation]. Available at: http://sfri.ru (accessed: 11.09.2021).

4. *Laboratoriia "Medialab"* [Medialab Laboratory]. Available at: http://www.internatsvd.ru (accessed: 11.09.2021).

5. *Natsional'nyi proekt "Obrazovanie"* [National project "Education"]. Available at: http://edu.gov.ru/national-project (accessed: 11.09.2021).

6. Tvardovskaia A. A. Inkliuzivnaia strategiia – vektor obrazovaniia [Inclusive strategy – the vector of education]. *Sbornik nauchnykh trudov VIII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Aktual'nye problemy spetsial'noi psikhologii i korrektsionnoi pedagogiki: teoriia i praktika» (10–11 iiunia 2014 g.)* [Collection of scientific papers of the VIII International Scientific and Practical Conference "Actual problems of special psychology and correctional pedagogy: theory and practice" (June 10–11, 2014); edited by A. I. Akhmetzyanova]. Kazan: Otechestvo, 2014, iss. 8, pp. 35–37.

7. Tvardovskaia A. A., Fedorova N. A. *Inkliuzivnoe obrazovanie invalidov: sostoianie i perspektivy razvitiia* [Inclusive education of the disabled: the state and prospects of development]. Chelyabinsk: Izdatel'stvo Cheliabinskogo universiteta, 2015, pp. 245–250.

8. Brandon T., Charlton J. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice. *International Journal of Inclusive Education*, 2011, vol. 15, no. 1, pp. 165–178.

9. *European Agency for Development in Special Needs Education*. Raisingachievement for all learners – Quality in Inclusive Education. Brussels, 2012. 40 p. Available at: http://www.european-agency.org/agency-projects/ra4al (accessed: 11.09.2021).

## Сведения об авторах

**Галина Анатольевна Гущина** – доктор педагогических наук, профессор; http://orcid.org/https://0000-0001-6264-9241, g-guschina@mail.ru, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (д. 56, ул. Чернышевского 23600 г. Калининград, Россия); **Galina A. Guchschina** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; http://orcid.org/https://0000-0001-6264-9241, g-guschina@mail.ru, Immanuel Kant Baltic Federal University (56, ul. Chernyshevskogo, 23600 Kaliningrad, Russia).

**Елена Александровна Торпакова** – кандидат филологических наук, доцент; http://orcid.org/https://0000-0003-4215-6364, elena_kgl@inbox.ru, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (д. 56, ул. Чернышевского, 23600 г. Калининград, Россия); **Elena A. Torpakova** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor; http://orcid.org/https://0000-0003-4215-6364, elena_kgl@inbox.ru, Immanuel Kant Baltic Federal University (56, ul. Chernyshevskogo, 23600 Kaliningrad, Russia).

**Татьяна Вячеславовна Чукань –** директор школы; chukan@list.ru, Средняя общеобразовательная школа Калининградской области «Школа-интернат» (д. 11, ул. Спортивная, 236000 г. Калининград, Россия); **Tatyana V. Chukan** – director; chukan@list.ru, Middle School of General education Kaliningrad region «Boarding school» (11, ul. Sportivnaia, 236000 Kaliningrad, Russia).

**Евгения Викторовна Короленко** – заместитель директора; tardibina@yandex.ru, Средняя общеобразовательная школа Калининградской области «Школа-интернат» (11, ул. Спортивная, 236000 г. Калининград, Россия); **Evgeniya V. Korolenko** – Deputy Director; tardibina@yandex.ru, Middle School of General education Kaliningrad region «Boarding school» (11, ul. Sportivnaia, 236000 Kaliningrad, Russia).

**Заявленный вклад авторов:** все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 20.12.2021; одобрена после рецензирования 11.01.2022; принята к публикации 02.02.2022.

The article was submitted 20.12.2021; Approved after review 11.01.2022; Accepted for publication on 02.02.2022.

Научная статья
УДК [376:003-028.31]:37.014.6

# Формирование функциональной грамотности как стратегия повышения качества образования детей с особыми образовательными потребностями

**Ольга Вячеславовна Даливеля**[1], **Виктория Эдуардовна Гаманович**[2]✉

[1, 2]Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
Минск, Беларусь,
[1]Dalivelya@bspu.by, https://orcid.org/0000-0002-3842-3063
[2]vicgamon@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-3518-0924

**Аннотация.** В статье обоснована актуальность формирования функциональной грамотности у детей с особыми образовательными потребностями. Определена сущность понятия «функциональная грамотность». Дана характеристика структурных компонентов функциональной грамотности и ее содержательных дескрипторов. Описаны преимущества формирования компетенций, создающих предпосылки для развития функциональной грамотности у ребенка с особыми образовательными потребностями.

**Ключевые слова:** функциональная грамотность, компетенция, особые образовательные потребности

**Благодарность.** Статья подготовлена при выполнении задания «Разработать научно-методическое обеспечение подготовки социальных педагогов и педагогов специального образования к формированию функциональной грамотности обучающихся» отраслевой научно-технической программы Республики Беларусь «Функциональная грамотность» на 2021–2025 годы, № ГР 20212723 «Разработать научно-методическое обеспечение подготовки социальных педагогов и педагогов специального образования к формированию функциональной грамотности обучающихся».

**Для цитирования:** Даливеля О. В., Гаманович В. Э. Формирование функциональной грамотности как стратегия повышения качества образования детей с особыми образовательными потребностями // Актуальные проблемы общей и коррекционной педагогики, общей и специаль-

ной психологии: сборник научных статей / научный редактор О. А. Денисова. Череповец: ЧГУ, 2022. С. 63–73.

# Formation of functional literacy there is a strategy to improve the quality of education children with special educational needs

**Olga V. Dalivelya**[1], **Victoria E. Gamanovich**[2]✉

[1, 2]Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Belarus,
[1]Dalivelya@bspu.by, https://orcid.org/0000-0002-3842-3063
[2]vicgamon@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-3518-0924

**Abstract.** The article substanties of the formation of functional literacy in children with special educational needs is substantiated. The essence of the concept of "functional literacy" is defined. The structural components of functional literacy and its content indicators are characterized. The advantages of the formation of competencies that create the preconditions for the development of functional literacy in a child with special educational needs are described.

**Keywords:** functional literacy, competence, special educational needs

**Acknowledgments.** The article was prepared during the assignment "To develop scientific and methodological support for the training of social teachers and teachers of special education for the formation of functional literacy of students" of the sectoral scientific and technical program of the Republic of Belarus "Functional literacy" for 2021–2025, № SR 20212723 "Develop scientific and methodological support training social educators and teachers of special education for the formation of students' functional literacy".

**For citation:** Dalivelya O. V., Gamanovich V. E. Formation of functional literacy there is a strategy to improve the quality of education children with special educational needs // Actual problems of general and correctional pedagogy, general and special psychology: collection of scientific articles / edited by O. A. Denisova. Cherepovets: CHSU, 2022, pp. 63–73.

## Введение

Модернизация системы образования на всех ее уровнях – дошкольного, общего, профессионального – является объективной необходимостью современного динамичного социума. Пересмат-

риваются концептуальные подходы к получению образования в методологическом, содержательном и методическом планах, где показателем и степенью образованности рассматривается грамотность. Грамотность как обязательный процесс входа в сферу образования, показатель образованности, является требованием, которое предъявляется личностью и к себе и к другим, в широком смысле представляет собой меру ее культурного развития. Грамотность – это характеристика массового образования. Предполагается, что определенным уровнем грамотности должны овладеть все люди.

На Всемирном конгрессе министров просвещения в Тегеране в 1965 г. впервые было введено понятие «функциональная грамотность» (далее ФГ), которое означало «совокупность умений читать и писать для использования в повседневной жизни и решения житейских проблем» (М. С. Керре, Г. Ковалева, П. И. Фролова и др.). В настоящее время данный термин широко используется, приобретает новые смыслы и характеристики в связи с появлением новых технологий, новых профессий, сфер экономики, социально-психологическими изменениями самого человека, глобальной информатизацией социума и активным развитием визуально-цифровой среды жизнедеятельности. Основу ФГ как свойства личности составляют знания и умения, обеспечивающие ее эффективное функционирование в системе социальных отношений, необходимых для организации (или реализации) жизнедеятельности личности в определенной культурной среде.

Наиболее полно ФГ современного человека понимается как готовность и способность вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней, что является концептуальным основанием обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями (далее ООП). На сегодняшний момент представляется актуальным определение структурных компонентов ФГ, которые необходимо формировать у детей с ООП для обеспечивания максимально возможной степени самостоятельности и независимости в их жизни.

## Основная часть

Функциональная грамотность как интегративная готовность человека к компетентным и эффективным действиям, нахождению оптимальных способов решения задач в различных сферах жизнедеятельности проявляется в конкретных действиях при реализации определенных функций субъекта в различных жизненных ситуациях[1]. Функциональная грамотность рассматривается применительно ко всей системе непрерывного образования, в связи с чем овладение ФГ постулируется как обязательный результат образования детей с ООП. На формирование ФГ влияет большое количество социальных факторов, современных общественных тенденций: глобализация процессов образования, технологизация учебных процессов, систематизация видов деятельности и др. Содержание ФГ нестатично, оно расширяется в соответствии с целями и перспективами развития общества в конкретный период, отражая условия для эффективного вхождения человека в социум и его личностного индивидуального прогресса[2].

Подходы к выделению структурных компонентов ФГ и их перечень отличаются в зависимости от национальных приоритетов (экономических, исторических, культурных и др.) и могут иметь разные комбинации содержательных единиц. Без сомнения, ФГ – это сложное полиструктурное образование, которое включает в себя ряд компонентов: интегративных (читательская, коммуникативная, информационная, социальная грамотность) и предметных

[1] «Функциональная грамотность» отраслевая научно-техническая программа (2021–2025 гг.). URL: https://crpo.bspu.by/functional-literacy/funkcionalnaja-gramotnost/ (дата обращения: 10.10.2021).

[2] Бабушкина О. В. Формирование функциональной грамотности обучающихся основной школы: теория и практика международных исследований // Электронное периодическое издание «Преемственность в образовании». 2016. № 10. URL: http://journal.preemstvennost.ru (дата обращения: 08.05.2021); Современные исследования качества образования (международные, национальные, региональные) // Информационно-аналитический портал КурсОбр. Качество. Управление. Развитие системы образования. URL: https://www.kursobr.ru/images/prezent.pdf (дата обращения: 08.06.2021).

(грамотность языковая, компьютерная, математическая, естественнонаучная, общекультурная, финансовая, компьютерная, гражданско-правовая, здорового образа жизни и др.).

*Таблица 1*

**Комбинации компонентов современной ФГ**

| 1 вариант | 2 вариант | 3 вариант |
|---|---|---|
| Читательская грамотность | Грамотность в чтении и письме | Общая грамотность |
| Естественно-научная грамотность | Грамотность в естественных науках | |
| Математическая грамотность | Грамотность в математике | |
| | Грамотность в вопросах здоровья | Грамотность поведения в чрезвычайных ситуациях |
| | Грамотность в вопросах семейной жизни | Грамотность бытовая |
| | Юридическая грамотность | Общественно-политическая грамотность |
| | | Компьютерная грамотность |
| | | Информационная грамотность |
| | | Коммуникативная грамотность |
| | | Грамотность при овладении иностранными языками |

Охарактеризуем подробнее основные компоненты ФГ, которые признаются значимыми большинством исследователей:

– естественнонаучная грамотность – способность осваивать и использовать знания для объяснения естественнонаучных явлений; понимать особенности естествознания как формы человече-

ского познания; осознавать влияние естественных наук и технологий на материальную, интеллектуальную и культурную сферы общества;

– математическая грамотность – способность осуществлять математические рассуждения и вычисления, формулировать, интерпретировать и применять аппарат математики для решения разнообразных учебных и жизненных задач;

– читательская грамотность – совокупность умений, отражающих потребность в читательской деятельности с целью успешной социализации, дальнейшего образования, саморазвития; готовность к смысловому чтению – восприятию письменных текстов, анализу, оценке, интерпретации и обобщению представленной в них информации; способность извлекать необходимую информацию для ее преобразования в соответствии с учебной задачей; ориентирование с помощью различной текстовой информации в жизненных ситуациях;

– информационная грамотность – ориентировка в информационном потоке, адекватная оценка достоверности, целесообразности информации, ее эффективный поиск, отбор, интерпретация и применение в соответствии с учебной задачей или жизненной проблемой;

– социальная грамотность – приспосабливаемость к различным социальным ситуациям, способность предвидеть последствия своего поведения, оценивать возможность корректировки ситуации, элементарно проектировать способы реализации в будущем своих желаний, интересов и свое развитие; целеустремленность, дисциплинированность, ответственность за свою деятельность и поведение, их рефлексия;

– коммуникативная грамотность – взаимодействие с другими людьми с учетом особенностей учебной и / или жизненной ситуации и культуры речевого общения, анализ и оценка результатов взаимодействия, стремление к его совершенствованию; готовность к целесообразному использованию языковых средств при создании устных и письменных высказываний (текстов) разных типов и жанров, в том числе описаний, повествований, рассуждений, доказательств, инструктивных высказываний и проч.; по-

требность в анализе и оценке своей коммуникативной деятельности, стремление к ее совершенствованию.

В результате научных поисков нам удалось установить разные комбинации компонентов современной функциональной грамотности (см. табл. 1). Содержание таблицы иллюстрирует попытку соотнести структурные компоненты функциональной грамотности из разных комбинаций по их существу. Прослеживаются две тенденции: 1) укрупнение сфер – первый вариант компонентов, включенных в Международную программу по оценке качества образования (PISA); 2) детализация – второй и третий варианты комбинаций компонентов.

При этом основными областями проявления ФГ традиционно остаются естественнонаучная, математическая, читательская, информационная, социальная, коммуникативная грамотность.

В современных условиях развития образования содержание ФГ нестатично, оно расширяется в соответствии с целями и перспективами развития общества в конкретный период, отражая условия для эффективного вхождения ребенка с ООП в социум и его личностного индивидуального прогресса. В процессе образования детей с ООП проблема ФГ рассматривается не как научная и смысловая проблема, а как проблема деятельностная, как проблема поиска механизмов и способов формирования у них ключевых компетенций. Деятельностная основа ФГ позволяет обучать детей ставить и изменять цели и задачи собственной деятельности, реализовывать разные виды активностей для их достижения в разных ситуационных условиях, осуществлять доступную коммуникацию для получения эффективного удовлетворяющего результата выполняемой деятельности.

Содержательными дескрипторами ФГ могут рассматриваться:

1) знания общих понятий, правил, норм и принципов;

2) умения пользоваться разного рода информацией, адаптироваться к изменяющимся условиям, разрешать конфликты, вести социальный диалог, соблюдать личную экологию;

3) готовность ориентироваться в ценностях и нормах современного мира; понимать и учитывать изменяющуюся реальность

при удовлетворении своих жизненных запросов; повышать уровень образования на основе осознанного выбора.

Стратегия формирования ФГ не предполагает выделение какой-либо группы субъектов и является всеобще ориентированной как на лиц с нормативным развитием, так и на лиц, имеющих особые потребности. Вместе с тем, особая актуальность формирования ФГ появляется для лиц с ООП, поскольку функциональная грамотность понимается как одна из мер качества жизни и инструмент достижения социально-экономического стандарта нормализации их жизнедеятельности. Формирование содержательных единиц ФГ у ребенка с ООП обеспечит способность вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней.

Функциональная грамотность – явление метапредметное, поэтому ее формирование необходимо осуществлять в целостном коррекционно-образовательном процессе: в ходе преподавания учебных предметов, реализации коррекционно-развивающей работы, организации внеучебной и внешкольной повседневной жизнедеятельности. Стратегической целью является создание условий для стимулирования самостоятельного поиска, анализа, структурирования и эффективного использования разного рода информации (интеллектуальной, практической). Достижение этой цели способствует формированию у детей с ООП компетенций по созданию комфортной и функциональной среды собственной жизнедеятельности; исполнению социальных ролей в разных сферах жизнедеятельности с учетом соответствующих социокультурных нормативов; осуществлению простейших финансовых операций, связанных с использованием современной банковской инфраструктуры и сервисов; организации поведения и деятельности на основе гражданско-правовых норм и стандартов, регулирующих отношения между членами общества; реализации индивидуальной системы поведения, обеспечивающей физическое, психологическое и социальное благополучие в реальной окружающей среде (природной, техногенной, социальной).

Формирование описанных компетенций в совокупности создаст предпосылки для развития ФГ личности ребенка с ООП,

ориентирующейся в постоянно изменяющемся мире и действующей в соответствии с общественными ценностями, ожиданиями и интересами; проявляющей самостоятельность в ситуации выбора и принятия решений, несущей за них ответственность; мотивированной на получение образования и профессии; взаимодействующей с людьми и обществом в целом; самостоятельно создающей и контролирующей среду собственной жизнедеятельности.

Критериями, определяющими степень сформированности ФГ и последовательность ее становления у лиц с ООП, должны выступать следующие: применение знаний и умений в простейших неучебных ситуациях; проявление способности использовать имеющиеся знания и умения для получения новой необходимой информации; самостоятельность мышления, способность функционировать в типичных и нестандартных условиях.

**Выводы**

Функциональная грамотность современного человека, в том числе ребенка с ООП, понимается как базовое образование личности, позволяющее вступать в отношения с внешней средой, максимально быстро адаптироваться и эффективно функционировать в ней. ФГ – явление метапредметное, имеет разнообразные формы проявления, поэтому целесообразно начинать ее формирование на первых уровнях образования (дошкольном, I ступени общего образования). Ключевой механизм ее формирования – обучение детей самостоятельно добывать, анализировать, структурировать и эффективно использовать информацию разного рода. Ребенок с ООП, освоивший компоненты ФГ, будет способен ориентироваться в изменяющемся социуме, действовать в соответствии с общественными ценностями, ожиданиями и интересами; проявлять самостоятельность в ситуации выбора и принятия решений, нести за них ответственность; владеть приемами учения и стремиться к получению профессии.

**Список источников**

1. Бабушкина О. В. Формирование функциональной грамотности обучающихся основной школы: теория и практика международных ис-

следований // Электронное периодическое издание «Преемственность в образовании». 2016. № 10. URL: http://journal.preemstvennost.ru (дата обращения: 08.05.2021).

2. Современные исследования качества образования (международные, национальные, региональные) // Информационно-аналитический портал КурсОбр. Качество. Управление. Развитие системы образования. URL: https://www.kursobr.ru/images/prezent.pdf (дата обращения: 08.06.2021).

3. «Функциональная грамотность» отраслевая научно-техническая программа (2021–2025 гг.). URL: https://crpo.bspu.by/functional-literacy/funkcionalnaja-gramotnost/ (дата обращения: 10.10.2021).

## References

1. Babushkina O. V. Formirovanie funktsional'noi gramotnosti obuchaiushchikhsia osnovnoi shkoly: teoriia i praktika mezhdunarodnykh issledovanii [Formation of functional literacy of primary school students: theory and practice of international studies]. *Elektronnoe periodicheskoe izdanie "Preemstvennost' v obrazovanii"* [Electronic periodical "Continuity in Education"]. 2016, no. 10. Available at: http://journal.preemstvennost.ru (accessed: 08.05.2021).

2. Sovremennye issledovaniia kachestva obrazovaniia (mezhdunarodnye, natsional'nye, regional'nye) [Modern studies of the quality of education (international, national, regional)]. *Informatsionno-analiticheskii portal KursObr. Kachestvo. Upravlenie. Razvitie sistemy obrazovaniia* [Information and analytical portal Kursobr. Quality. Management. Development of the education system]. Available at: https://www.kursobr.ru/images/prezent.pdf (accessed: 08.06.2021).

3. "Funktsional'naia gramotnost'" otraslevaia nauchno-tekhnicheskaia programma (2021–2025 gg.) ["Functional literacy" branch scientific and technical program (2021-2025)]. Available at: https://crpo.bspu.by/functional-literacy/funkcionalnaja-gramotnost/ (accessed: 10.10.2021).

## Сведения об авторах

**Ольга Вячеславовна Даливеля** – кандидат биологических наук, доцент; https://orcid.org/0000-0002-3842-3063, Dalivelya@bspu.by, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (д. 18, ул. Советская, 220030 г. Минск, Беларусь); **Olga V. Dalivelya** – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor; https://orcid.org/0000-0002-3842-3063, Dalivelya@bspu.by, Belarusian State

Pedagogical University named after Maxim Tank (18, ul. Sovetskaia, 220030 Minsk, Belarus).

**Виктория Эдуардовна Гаманович** – кандидат педагогических наук, доцент; https://orcid.org/0000-0002-3518-0924, vicgamon@mail.ru, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (д. 18, ул. Советская, 220030 г. Минск, Беларусь); **Victoria E. Gamanovich** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; https://orcid.org/0000-0002-3518-0924, vicgamon@mail.ru, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (18, ul. Sovetskaia, 220030 Minsk, Belarus).

**Заявленный вклад авторов:** все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 21.12.2021; одобрена после рецензирования 11.01.2022; принята к публикации 02.02.2022.

The article was submitted 21.12.2021; Approved after review 11.01.2022; Accepted for publication on 02.02.2022.

Научная статья
УДК 376.433

# Образовательная среда как средство формирования базовых компетенций безопасности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью

**Диана Николаевна Забелич**

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка,
Беларусь, Минск,
diana.zabelich@tut.by, https://orcid.org/0000-0003-4797-0509

**Аннотация.** Автором рассматривается образовательная среда как средство формирования базовых компетенций безопасности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью на учебных занятиях по учебному предмету «Основы безопасности жизнедеятельности». Раскрываются возможности обучения способам безопасного поведения в условиях инклюзивного образования средствами образовательной среды, формулируются принципы использования безопасной образовательной среды как средства обучения.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, образовательная среда, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью, основы безопасности жизнедеятельности, базовые компетенции безопасности, принципы моделирования безопасной образовательной среды

**Для цитирования:** Забелич Д. Н. Образовательная среда как средство формирования базовых компетенций безопасности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью // Актуальные проблемы общей и коррекционной педагогики, общей и специальной психологии: сборник научных статей / научный редактор О. А. Денисова. Череповец: ЧГУ, 2022. С. 74–82.

# Educational environment as a means of forming basic safety competencies in students with intellectual disabilities

**Diana N. Zabelich**

Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank,
Belarus, Minsk,
diana.zabelich@tut.by, https://orcid.org/0000-0003-4797-0509

**Abstract.** The author considers the educational environment as a means of forming basic safety competencies in students with mild intellectual disabilities; the possibility of using the educational environment as a means of teaching the methods of safe behavior of this category of children in the conditions of inclusive education; principles of modeling safe educational environment as a learning tool.

**Keywords**: inclusive education, educational environment, students with intellectual disabilities, life safety fundamentals, basic safety competencies, principles of modeling safe educational environment

**For citation:** Zabelich D. N. Educational environment as a means of forming basic safety competencies in students with intellectual disabilities // Actual problems of general and correctional pedagogy, general and special psychology: collection of scientific articles / edited by O. A. Denisova. Cherepovets: CHSU, 2022, pp. 74–82.

## Введение

В условиях инклюзивного образования для учащихся с интеллектуальной недостаточностью особую важность приобретают умения, связанные с поддержанием собственной безопасности. Это обусловлено относительной открытостью данной формы организации образования и необходимостью постоянного самостоятельного выбора для детей с особыми образовательными потребностями, обучающимися в условиях инклюзии.

Выделенные нами базовые компетенции безопасности – компетенция личной безопасности, социальная компетенция, интерактивная компетенция[1] – формируются у учащихся в процессе

[1] Забелич Д. Н. О формировании базовых компетенций безопасности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью в процессе

взаимодействия с окружающим миром и смогут стать частью витагенного опыта детей только при многократном закреплении способов безопасного поведения. Вместе с тем недостаточность самоконтроля у данной категории детей представляет собой проблему, так как предполагает помощь взрослого достаточно долгое время при организации деятельности ребенка, контроле правильности способов безопасного поведения, мотивации и поощрении.

**Основная часть**

Инклюзивное образование предполагает максимальное включение детей с особыми образовательными потребностями в социальное взаимодействие с одноклассниками и педагогами, ответственность за принятие решений, касающихся не только обучения, но и других вопросов жизнедеятельности. Школьники с интеллектуальной недостаточностью являются наиболее уязвимой категорией учащихся в условиях инклюзивного образования, в том числе в вопросах обеспечения и поддержания собственной безопасности.

Формирование базовых компетенций безопасности является целью обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью в рамках дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности». Однако без закрепления в реальных жизненных условиях изучаемых на учебных занятиях способов безопасного поведения можно говорить только о формировании отдельных умений, не являющихся частью витагенного опыта детей.

Закрепить способы безопасного поведения возможно при организации в учреждении образования особой образовательной среды, способствующей многократному повторению способов действий, связанных с определением опасных ситуаций, уклонением от опасности, устранением последствий опасных ситуаций во взаимодействии с одноклассниками и взрослыми.

---

обучения основам безопасности жизнедеятельности // «Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория и практика». Международная научно-практическая конференция (19–20 ноября 2020 г.). Минск: БГПУ, 2020. С. 143–149.

Требования к организации безопасной образовательной среды рассматривались А. А. Жирковой, А. Н. Неустроевой[1], Г. А. Костецкой[2], И. В. Непрокиной, О. П. Болотниковой, А. А. Ошкиной[3] и другими в отношении к основному образованию. Исследователями отмечается, что безопасная образовательная среда является важным требованием к организации обучения всех категорий учащихся независимо от уровня образования и образовательных потребностей. Вместе с тем безопасная образовательная среда не рассматривалась как средство формирования способов безопасного поведения, так как при ее моделировании исключалась либо значительно уменьшалась возможность возникновения любых ситуаций, угрожающих жизни и здоровью детей.

Условия инклюзивного образования предполагают еще большее внимание к безопасности детей, так как должны реализовать удовлетворение особых образовательных и физических потребностей разных категорий учащихся.

Общие принципы моделирования образовательной среды разрабатывались ранее, в том числе И. В. Непрокиной, О. П. Болотниковой, А. А. Ошкиной и другими. Для организации безопасной образовательной среды как средства формирования базовых компетенций безопасности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью в условиях инклюзивного образования нами выделены специфические принципы, дополняющие разработанные исследователями ранее:

– принцип интерактивности предусматривает возможность активного взаимодействия учащихся с объектами среды (природными, техногенными и др.). Для реализации этого принципа важ-

[1] Жиркова А. А. Безопасная образовательная среда как актуальное требование современной начальной школы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 6. С. 160–163.

[2] Костецкая Г. А. Средовый подход в образовании: безопасная образовательная среда современной школы // Молодой ученый. 2014. № 18.1 (77.1). С. 49–51.

[3] Непрокина И. В. Безопасная образовательная среда: моделирование, проектирование, мониторинг. Тольятти: Издательство ТГУ, 2012. 92 с.

но не ограничивать доступ учащихся к потенциально опасным объектам, а учить безопасно взаимодействовать с ними сначала под руководством взрослого, потом под его контролем, а позже, по мере формирования компетенции, самостоятельно с опорой на изученные правила безопасности, которые могут дублироваться рядом с таким объектом (в виде картинок, стендов и т. д.). Безусловно, часть опасных объектов (например, электрощит) не может быть доступна для учащихся никогда. В то же время электрическая розетка, являясь частью обычной обстановки класса и дома, должна быть в доступе;

– принцип сотрудничества предполагает моделирование образовательной среды, наиболее приближенной к реальным жизненным условиям, и подключение к работе по формированию способов безопасного поведения у учащихся с интеллектуальной недостаточностью других детей в качестве помощников и консультантов. В данном случае важно, чтобы взаимоотношения у детей выстраивались как дружеские, а не как контролирующие, поэтому для реализации данного принципа необходима большая предварительная работа не только с классом, в котором учится ребенок, но и со всем коллективом учащихся и педагогов учреждения образования;

– принцип прогнозирования строится на учете особых образовательных потребностей ребенка и безусловности его обучения и развития при первичном моделировании и изменении образовательной среды. На первых этапах нахождения в учреждении образования важно обеспечить возможность максимальной помощи и контроля взрослого; далее – снижение такой помощи, постепенное расширение возможностей ребенка действовать в потенциально опасных бытовых ситуациях самостоятельно. Соответственно, для этого нужно будет изменять среду под расширяющиеся возможности детей;

– принцип контроля предполагает, что ребенок с интеллектуальной недостаточностью никогда не останется без необходимой помощи в любой потенциально опасной ситуации. Взрослый дает ребенку возможность действовать самостоятельно, но контроли-

рует ситуацию и готов оказать или организовать помощь и поддержку.

Моделирование образовательной среды в соответствии с данными принципами предусматривает возможности как для обучения, так и для самостоятельной деятельности по формированию и закреплению умений обеспечивать личную безопасность, поддерживать вокруг себя безопасное жизненное пространство, осуществлять социальное взаимодействие по вопросам поддержания безопасности.

В условиях специального образования безопасность среды является основополагающим принципом при организации обучения детей с интеллектуальной недостаточностью. Вопросы обеспечения безопасности детей в таких условиях ранее предполагалось решать взрослым. Субъектность учащихся с интеллектуальной недостаточностью подвергалась сомнению, особенно когда речь шла о младших школьниках. Безопасная среда выполняла роль ограничителя, когда ребенок ограждался от опасности всеми возможными способами. Это давало возможность обеспечить сохранение жизни и здоровья ребенка в период нахождения в учреждении образования. Тем не менее проблема самостоятельности детей, окончивших обучение, не рассматривалась с точки зрения готовности обеспечить собственную безопасность дома, на работе, в быстро меняющемся техногенном и социальном мире.

Таким образом, организацию образовательной среды в качестве средства формирования базовых компетенций безопасности важно вывести на новый уровень, когда условия безопасности не противоречат условиям организации обучения и дают возможность закрепления алгоритмов безопасного поведения как в условиях учреждения образования, так и в реальных жизненных ситуациях.

Моделирование образовательной среды на основе выделенных принципов в условиях инклюзивного образования предполагает взаимодействие специалистов по безопасности, педагогических работников и родителей. Обеспечение безопасности предметных и пространственных ресурсов, являющихся основными компонентами образовательной среды, чаще является сферой ответ-

ственности технических и медицинских специалистов. Данные группы ресурсов могут использоваться в качестве средств обучения для всех категорий детей, обучающихся в условиях инклюзивного образования. Для учащихся с интеллектуальной недостаточностью более значимыми в рамках формирования способов безопасного поведения являются организационно-смысловые и социально-психологические группы средовых ресурсов, так как с одной стороны, могут оказывать воздействие на все стороны обучения ребенка, и с другой стороны, подвергаются обратному воздействию со стороны участников образовательного процесса. В результате открываются широкие возможности удовлетворения потребности в безопасности учащихся через их собственное активное преобразование образовательной среды. Основная цель моделирования безопасной образовательной среды как средства формирования базовых компетенций безопасности – стимулирование общей и познавательной активности, когда ребенок с интеллектуальной недостаточностью может выступать как субъект собственной деятельности и поддерживать не только собственную безопасность, но и безопасность окружающих его людей.

## Выводы

Безопасная образовательная среда, являясь основным требованием к организации инклюзивного образования, может использоваться в качестве средства формирования базовых компетенций безопасности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью, решая как задачи моделирования условий для закрепления безопасных способов поведения, так и выполняя функцию одного из средств контроля использования сформированных в рамках дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности» базовых компетенций безопасности в реальных жизненных ситуациях.

## Список источников

1. Жиркова А. А. Безопасная образовательная среда как актуальное требование современной начальной школы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 6. С. 160–163.

2. Забелич Д. Н. О формировании базовых компетенций безопасности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью в процессе обучения основам безопасности жизнедеятельности // «Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория и практика». Международная научно-практическая конференция (19–20 ноября 2020 г.). Минск: БГПУ, 2020. С. 143–149.

3. Костецкая Г. А. Средовый подход в образовании: безопасная образовательная среда современной школы // Молодой ученый. 2014. № 18.1 (77.1). С. 49–51.

4. Непрокина И. В. Безопасная образовательная среда: моделирование, проектирование, мониторинг. Тольятти: Издательство ТГУ, 2012. 92 с.

## References

1. Zhirkova A. A. Bezopasnaia obrazovatel'naia sreda kak aktual'noe trebovanie sovremennoi nachal'noi shkoly [A safe educational environment as an urgent requirement of a modern primary school]. *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal "Kontsept"* [Scientific and methodological electronic journal "Concept"]. 2017, vol. 6, pp. 160–163.

2. Zabelich D. N. O formirovanii bazovykh kompetentsii bezopasnosti u uchashchikhsia s legkoi intellektual'noi nedostatochnost'iu v protsesse obucheniia osnovam bezopasnosti zhiznedeiatel'nosti [On the formation of basic safety competencies in students with mild intellectual disability in the process of learning the basics of life safety]. *"Obrazovanie lits s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostiami: metodologiia, teoriia i praktika". Mezhdunarodnaia nauchno-prakticheskaia konferentsiia (19–20 noiabria 2020 g.)* ["Education of persons with special educational needs: methodology, theory and practice". International Scientific and Practical Conference (November 19–20, 2020)]. Minsk: BGPU, 2020, pp. 143–149.

3. Kostetskaia G. A. Sredovyi podkhod v obrazovanii: bezopasnaia obrazovatel'naia sreda sovremennoi shkoly [Environmental approach in education: a safe educational environment of a modern school]. *Molodoi uchenyi* [Young scientist], 2014, no. 18.1 (77.1), pp. 49–51.

4. Neprokina I. V. *Bezopasnaia obrazovatel'naia sreda: modelirovanie, proektirovanie, monitoring* [Safe educational environment: modeling, design, monitoring]. Togliatti: Izdatel'stvo TGU, 2012. 92 p.

## Сведения об авторах

**Диана Николаевна Забелич** – кандидат педагогических наук; https://orcid.org/0000-0003-4797-0509, diana.zabelich@tut.by, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (д. 18, ул. Советская, 220030 г. Минск, Беларусь); **Diana N. Zabelich** – Candidate of Pedagogical Sciences; https://orcid.org/0000-0003-4797-0509, diana.zabelich@tut.by, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (18, ul. Sovetskaia, 220030 Minsk, Belarus).

Статья поступила в редакцию 20.12.2021; одобрена после рецензирования 13.01.2022; принята к публикации 04.02.2022.

The article was submitted 20.12.2021; Approved after review 13.01.2022; Accepted for publication on 04.02.2022.

Научная статья
УДК 376.4

# Использование инновационных технологий при комплексном сопровождении детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ и инвалидностью в период адаптации к ДОО

**Татьяна Васильевна Захарова[1], Людмила Сергеевна Иохим[2], Людмила Николаевна Ожогина[3], Инна Юрьевна Черняева[4]**

[1]Череповецкий государственный университет,
Череповец, Россия,
[1]tvzaharova.63@mail.ru
[2,3,4]Детский сад № 127,
Череповец, Россия,
[2]ludaiohim@yandex.ru
[3]l--o@rambler.ru
[4]chernyaewa.inna@yandex.ru

**Аннотация.** В статье авторы представили опыт использования инновационных технологий для комплексного сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) и инвалидностью в период поступления в дошкольную образовательную организацию (далее ДОО) из других садов города. Слаженная работа педагогов и специалистов ДОО помогает детям пройти период адаптации к новым социальным условиям быстро и безболезненно.

**Ключевые слова:** дети с ОВЗ, дети с инвалидностью, инновационные технологии, адаптация

**Для цитирования:** Захарова Т. В., Иохим Л. С., Ожогина Л. Н., Черняева И. Ю. Использование инновационных технологий при комплексном сопровождении детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ и инвалидностью в период адаптации к ДОО // Актуальные проблемы общей и коррекционной педагогики, общей и специальной психологии: сборник научных статей / научный редактор О. А. Денисова. Череповец: ЧГУ, 2022. С. 83–92.

# The use of innovative technologies in the comprehensive care of older preschool children with disabilities during the period of adaptation to pre-school education

**Tatiana V. Zakharova[1], Lyudmila S. Iohim[2], Lyudmila N. Ozhogina[3], Inna Yu. Chernyaeva[4]**

[1]Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia,
[1]tvzaharova.63@mail.ru
[2,3,4]Kindergarten No. 127,
Cherepovets, Russia,
[2]ludaiohim@yandex.ru
[3]l--o@rambler.ru
[4]chernyaewa.inna@yandex.ru

**Abstract.** In the article the authors presented the experience of using innovative technologies for comprehensive support of children of senior preschool age with disabilities (hereinafter referred to as HIA) and disabilities during the period of admission to our preschool institution from other kindergartens in the city. The well-coordinated work of teachers and specialists of the preschool educational institution helps children to pass the period of adaptation to new social conditions quickly and painlessly.

**Keywords:** children with disabilities, children with disabilities, innovative technologies, adaptation

**For citation:** Zakharova T. V., Iohim L. S., Ozhogina L. N., Cheryaneva I. Yu. The use of innovative technologies in the comprehensive care of older preschool children with disabilities during the period of adaptation to pre-school education // Actual problems of general and correctional pedagogy, general and special psychology: collection of scientific articles / edited by O. A. Denisova. Cherepovets: CHSU, 2022, pp. 83–92.

## Введение

Проблема адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) к дошкольному учреждению представляет собой немалый интерес как для воспитателей, так и для специалистов, что обусловлено высокой актуальностью проблемы и острой потребностью практики обучения и воспитания данной категории детей.

Как показывает наш опыт, дети с ОВЗ испытывают трудности адаптации к детскому учреждению значительнее и чаще, чем дети с нормотипичным развитием; к тому же поступают они в возрасте от 4 до 6 лет из других садов города. Начало посещения группы требует от ребенка приспособления к новой социальной среде, налаживания контактов с взрослыми и сверстниками, развития гибкости поведения и адаптивных механизмов. Такая ситуация вполне может вогнать ребенка в стрессовое состояние.

Своевременное начало коррекционно-развивающей работы, психолого-педагогическая поддержка семьи ребенка с ОВЗ позволяет принципиально изменить всю дальнейшую жизненную траекторию развития ребенка, улучшить качество жизни его семьи, предотвратить ограничения деятельности.

**Основная часть**

Модель организации психолого-педагогического сопровождения детей групп компенсирующей направленности представляет собой взаимодействие следующих субъектов:

– педагоги группы;
– педагог-психолог;
– учитель-логопед;
– инструктор по физическому воспитанию.

Цель психолого-педагогического сопровождения – создание комплексной системы психолого-педагогических условий, способствующих успешной адаптации, реабилитации и личностному росту детей в новом социуме.

Под сопровождением мы понимаем не просто сумму разнообразных методов коррекционно-развивающей, профилактической, реабилитационной и оздоровительной работы с детьми, а именно комплексную деятельность педагогов и специалистов, направленную на решение задач коррекции, развития, обучения, воспитания и социализации детей.

На наш взгляд, эффективность работы педагогов и специалистов дошкольной образовательной организации (ДОО) во многом будет зависеть от того, используют они в своей работе инновационные технологии или нет. Любая инновация представляет собой

не что иное, как создание и последующее внедрение принципиально нового компонента, вследствие чего происходят качественные изменения среды. Технология**,** в свою очередь, является совокупностью различных приемов, которые применяются в том или ином деле, ремесле или искусстве. Таким образом, инновационные технологии в ДОО направлены на создание современных компонентов и приемов, основной целью которых является модернизация образовательного процесса в контексте поставленных перед педагогами и специалистами задач[1].

Для повышения уровня адаптации и более безболезненного перехода детей с ОВЗ и инвалидностью в новую среду в группах компенсирующей направленности созданы условия для комплексного сопровождения, которые включают:

1) тесное взаимодействие педагогов группы и специалистов в лице педагога-психолога, учителя-логопеда, инструкторов по физическому воспитанию в вопросах организации воспитательно-образовательного процесса и организации интегрированных занятий. Все участники психолого-педагогического сопровождения используют при организации работы с детьми различные инновационные образовательные технологии. Кроме того, практикуется проведение интегрированных занятий, так как от данного вида организации воспитательно-образовательного процесса виден качественно другой результат усвоения предложенного детям материала. Это связано с тем, что именно такие занятия способствуют повышению мотивации обучения, формированию познавательного интереса воспитанников, созданию целостной картины мира и рассмотрению явления с нескольких сторон; в большей степени, чем обычные занятия, способствуют развитию речи, формированию умения воспитанников сравнивать, обобщать, делать выводы, снимают перенапряжение;

2) использование в коррекционной работе индивидуально-личностного подхода. Необходимость этого вызвана тем, что лю-

[1] Приказ Минобрнауки РФ от 14.11.2013 N 30384 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 17.10.2013 N 1155). С. 2.

бое воздействие на ребенка преломляется через его индивидуальные особенности, через «внутренние условия», без учета которых невозможен по-настоящему действенный воспитательно-образовательный процесс;

3) учет взаимных установок семьи и детского сада при организации психолого-педагогического сопровождения;

4) создание в ДОО комфортной предметно-развивающей среды для детей. Такая среда является эффективным вспомогательным средством для педагогов и специалистов при поддержке индивидуальности и целостного развития ребенка. Развивающая среда строится с целью предоставления детям наибольших возможностей для активной целенаправленной и разнообразной деятельности, служит для педагогов специальным пространством организации деятельности детей и влияет на воспитательный процесс.

Основной формой работы с детьми в группах компенсирующей направленности являются индивидуальные и подгрупповые занятия, направленные на развитие социальных навыков, моторной, эмоционально-волевой, когнитивной, познавательной, речевой сфер, а также на сплочение детского коллектива.

Содержание занятий определяется в зависимости от рекомендаций специалистов и в соответствии с общей и индивидуальной программами обучения детей с различными нарушениями в развитии.

Для повышения уровня адаптации детей с ОВЗ используется ряд инновационных технологий, которые были переработаны и адаптированы под категории детей групп компенсирующей направленности нашей ДОО. Далее рассмотрим некоторые из них.

1. «Сенсорная комната» – релаксационная технология, позволяющая детям психологически разгрузиться в комфортной, уютной обстановке, наполненной разнообразными эффектами. Сочетание разных стимулов – света, музыки, цвета, тактильных ощущений – оказывает благотворное воздействие на психологическое и эмоциональное состояние детей: как успокаивающее, расслабляющее, так и тонизирующее, стимулирующее, восстанавливаю-

щее. Вследствие этого «сенсорная комната» не только способствует достижению релаксации, но и позволяет активизировать различные функции центральной нервной системы.

2. «Арт-терапия» – в высшей степени эффективное направление, но не являющееся на сегодняшний момент инновационным в работе с детьми. Дети с ОВЗ, помимо трудностей в интеллектуальном и речевом развитии, нередко испытывают трудности в выражении своих чувств. В отличие от вербальных методов взаимодействия с детьми арт-терапия обладает рядом преимуществ, которые позволяют детям естественным способом выразить свои эмоции и чувства.

3. «Песочная терапия» – одно из направлений арт-терапии. Песок – материал уникальный с точки зрения его воздействия на эмоциональное состояние ребенка. Существует множество оснований, исходя из которых занятия рисования песком можно назвать полезными.

Во-первых, у ребенка развивается интерес исследователя. Занятие, как правило, окружено тайной. В данном случае можно провести аналогию с проведением научного эксперимента или волшебного ритуала.

Во-вторых, ощущение песка в руках способствует расслаблению. Песок – это живой материал. Во время занятия нервные импульсы передаются от кожи в головной мозг, и ребенок наполняется положительной энергией. Творчество с песком позволяет снять волнения и фобии, уходят эмоциональные «зажимы».

В-третьих, ребенок фантазирует с песком смелее, чем на бумаге с карандашами или красками. На таких занятиях можно рисовать, поправлять и снова рисовать без страха совершить какую-либо ошибку.

В-четвертых, рисование песком способствует развитию мелкой моторики. Специалисты отмечают, что данная методика эффективнее, чем пальчиковая гимнастика, поскольку действия с песком в большей степени напрягают мозг и мышцы[1].

[1] Вахрамеев В. В. Арт-песочница. Сборник методических материалов для работы с дошкольниками в технике рисования песком. Череповец, 2014.

4. «Прозрачные мольберты» – инновационная технология, которая открывает безграничные возможности для развития ребенка. Учитывая возрастные особенности, которые предполагают творчество, экспериментирование, игру и продуктивные виды деятельности, технология работы на прозрачных мольбертах имеет высокую эффективность и применимость в практической работе. Она способствует достижению развивающих, коррекционных и терапевтических задач в работе с детьми с ОВЗ. Прозрачный мольберт – удобный, многофункциональный специальный инструмент, который позволяет особому ребенку увидеть результат своей работы в сотрудничестве с другим человеком (педагогом, родителем, другим ребенком). При работе на мольберте отмечается динамика в развитии детей. На занятиях преобладает положительный эмоциональный фон, дети становятся активными, снижается страх перед неудачей, появляется уверенность в себе и в своих возможностях. Такая технология позволяет очень бережно и ненавязчиво наладить контакты как с другими детьми, так и со взрослыми (педагогами группы, специалистами), что особенно ценно в период адаптации[1].

Проведенное в период 2017–2021 гг. исследование, направленное на выявление степени тяжести адаптации к условиям ДОО у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ, показало, что количество детей с легкой степенью адаптации значительно увеличилось за счет отсутствия детей с тяжелой степенью адаптации и уменьшением количества детей со средней степенью адаптации. Для удобства и наглядности сравнительные количественные данные проявления степени тяжести адаптации к условиям ДОО у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ представлены на рис. 1.

[1] Методические рекомендации «Рисуй, играй – развивайся!» Прозрачные мольберты как инновационная технология в работе с детьми с ОВЗ в ДОУ г. Череповца, АНО «Калейдоскоп» / под редакцией Е. М. Королевой, Ю. А. Кузнецовой, Т. А. Кульпиной, И. А. Сергеевой. Череповец, 2019.

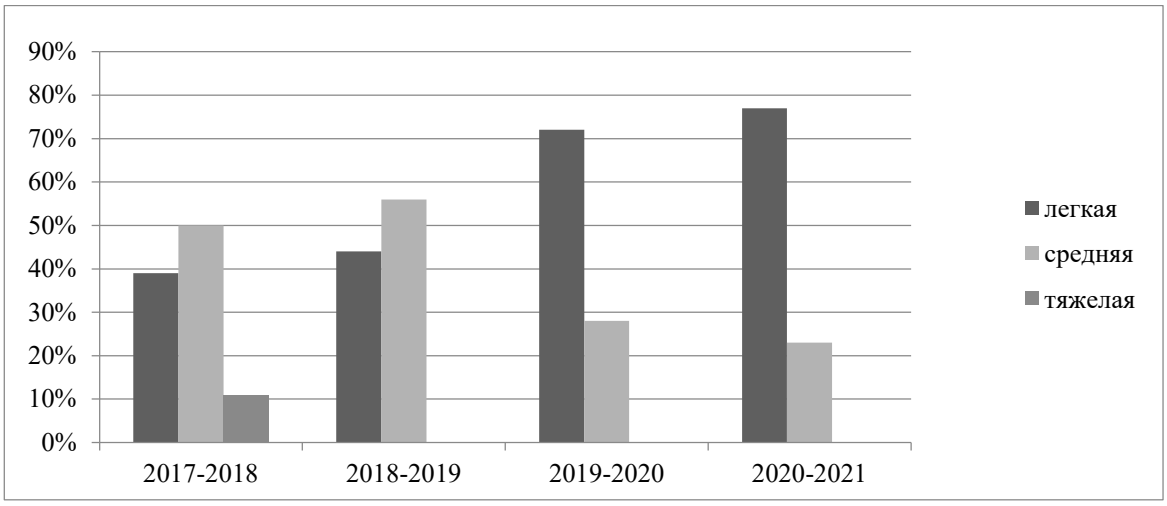



Рис. 1. Сравнительные результаты степени тяжести адаптации к условиям ДОО у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ в период 2017–2021 гг.

Анализ качественных результатов адаптации детей за последние четыре года позволяет с уверенностью говорить о том, что слаженная работа воспитателей группы и специалистов ДОО носит комплексный характер и дает следующие положительные результаты:

– дети быстро и безболезненно адаптируются в коллективе сверстников;

– развивают свои коммуникативные способности;

– проявляют активность во многих видах деятельности;

– устанавливаются доверительные отношения детей и взрослых.

**Выводы**

Спектр применяемых педагогами и специалистами технологий достаточно широк. Немаловажно, что данные технологии могут быть использованы как универсальные в любом дошкольном учреждении применительно к детям с ОВЗ и к детям без отклонений в развитии.

На наш взгляд, самое главное достижение команды педагогов – это желание и готовность детей включиться в предлагаемую взрослыми деятельность, а также получение от этого положительных эмоций.

## Список источников

1. Вахрамеев В. В. Арт-песочница. Сборник методических материалов для работы с дошкольниками в технике рисования песком. Череповец, 2014.

2. Крыжановская Л. М., Гончарова О. Л., Кручинова К. С., Махова А. А. Основы психокоррекционной работы с обучающимися с ОВЗ. Москва: ВЛАДОС, 2018. 375 с.

3. Методические рекомендации «Рисуй, играй – развивайся!» Прозрачные мольберты как инновационная технология в работе с детьми с ОВЗ в ДОУ г. Череповца, АНО «Калейдоскоп» / под редакцией Е. М. Королевой, Ю. А. Кузнецовой, Т. А. Кульпиной, И. А. Сергеевой. Череповец, 2019.

4. Приказ Минобрнауки РФ от 14.11.2013 N 30384 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 17.10.2013 N 1155). С. 2.

## References

1. Vakhrameev V. V. *Art-pesochnitsa. Sbornik metodicheskikh materialov dlia raboty s doshkol'nikami v tekhnike risovaniia peskom* [Art sandbox. Collection of methodological materials for working with preschoolers in the sand drawing technique]. Cherepovets, 2014.

2. Kryzhanovskaia L. M., Goncharova O. L., Kruchinova K. S., Makhova A. A. *Osnovy psikhokorrektsionnoi raboty s obuchaiushchimisia s OVZ* [Fundamentals of psychocorrective work with students with disabilities]. Moscow: VLADOS, 2018. 375 p.

3. *Metodicheskie rekomendatsii "Risui, igrai – razvivaisia!" Prozrachnye mol'berty kak innovatsionnaia tekhnologiia v rabote s det'mi s OVZ v DOU g. Cherepovtsa, ANO "Kaleidoskop"* [Methodological recommendations "Draw, play – develop!" Transparent easels as an innovative technology in working with children with disabilities in the Cherepovets Preschool Educational Institution, ANO "Kaleidoscope"; edited by E. M. Koroleva, Yu. A. Kuznetsova, T. A. Kulpina, I. A. Sergeeva]. Cherepovets, 2019.

4. *Prikaz Minobrnauki RF ot 14.11.2013 N 30384 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniia" (Zaregistrirovano v Miniuste Rossii 17.10.2013 N 1155)* [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 14.11.2013 No. 30384 "On Approval of the Federal State Educational Stand-

ard of preschool education" (Registered with the Ministry of Justice of the Russian Federation on 17.10.2013 No. 1155)], p. 2.

## Сведения об авторах

**Татьяна Васильевна Захарова –** кандидат педагогических наук, доцент; tvzaharova.63@mail.ru, Череповецкий государственный университет (д. 25, пр-т Советский, 162600 г. Череповец, Россия); **Tatiana V. Zakharova** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; tvzaharova.63@mail.ru, Cherepovets State University (25, pr. Sovetskii, 162600 Cherepovets, Russia).

**Людмила Сергеевна Иохим –** педагог-психолог; luda-iohim@yandex.ru, Детский сад № 127 (д. 7, ул. Ленина, 162622 г. Череповец, Россия); **Lyudmila S. Iohim** – teacher-psychologist; luda-iohim@yandex.ru, Kindergarten No. 127, (7, ul. Lenina, 162622 Cherepovets, Russia).

**Людмила Николаевна Ожогина** – учитель-логопед; l--o@rambler.ru, Детский сад № 127 (д. 7, ул. Ленина, 162622 г. Череповец, Россия); **Lyudmila N. Ozhogina** – teacher speech therapist; l--o@rambler.ru, Kindergarten No. 127, (7, ul. Lenina, 162622 Cherepovets, Russia).

**Инна Юрьевна Черняева** – воспитатель; chernyaewa.inna@yandex.ru, Детский сад № 127 (д. 7, ул. Ленина, 162622 г. Череповец, Россия); **Inna Yu. Chernyaeva** – educator; chernyaewa.inna@yandex.ru, Kindergarten No. 127, (7, ul. Lenina, 162622 Cherepovets, Russia).

**Заявленный вклад авторов**: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

**Contribution of authors**: all authors have made an equivalent contribution to the preparation of the publication. The authors declare that there is no conflict of interests.

Статья поступила в редакцию 20.12.2021; одобрена после рецензирования 12.01.2022; принята к публикации 03.02.2022.

The article was submitted 20.12.2021; Approved after review 12.01.2022; Accepted for publication on 03.02.2022.

Научная статья
УДК 376.3

# Исследование личностных результатов в области познания школьников с ограниченными возможностями здоровья

**Ольга Юрьевна Камакина[1]✉,**
**Ольга Владимировна Глазова[2]**

[1, 2]Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского,
Ярославль, Россия,
[1]olekam@bk.ru, https:// orcid.org/0000-0002-4224-5925
[2]oglazova95@gmail.com

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования личностных результатов у школьников с ограниченными возможностями здоровья. Данная проблема является одной из наиболее сложных в понимании траектории формирования и получения предполагаемых результатов, особенно у детей с ограниченными возможностями здоровья. Представлен анализ исследования личностных результатов в области познания детей с ОВЗ, учащихся в дистанционной школе обучения. Описаны специфические особенности проявления личностных результатов на разных ступенях школьного обучения.

**Ключевые слова:** школьник, дети с ограниченными возможностями здоровья, личностные результаты

**Для цитирования:** Камакина О. Ю., Глазова О. В. Исследование личностных результатов в области познания школьников с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные проблемы общей и коррекционной педагогики, общей и специальной психологии: сборник научных статей / научный редактор О. А. Денисова. Череповец: ЧГУ, 2022. С. 93–99.

# Research of personal results in the field of cognition of schoolchildren with disabilities

**Olga Yu. Kamakina[1]✉,**
**Olga V. Glazova[2]**

[1,2]Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia,
[1]olekam@bk.ru, https:// orcid.org/0000-0002-4224-5925
[2]oglazova95@gmail.com

**Abstract.** The article deals with the problem of the formation of personal results in schoolchildren with disabilities. This problem is one of the most difficult in understanding the trajectory of the formation and obtaining the expected results, especially in children with disabilities. Presents the analysis of the study of personal results in the field of cognition of children with disabilities in the distance learning school is presented. The specific features of the manifestation of personal results at different stages of school education are described.

**Keywords:** schootchildren, children with disabilities, personal results

**For citation:** Kamakina O. Yu., Glazova O. V. Research of personal results in the field of cognition of schoolchildren with disabilities // Actual problems of general and correctional pedagogy, general and special psychology: collection of scientific articles / edited by O. A. Denisova. Cherepovets: CHSU, 2022, pp. 93–99.

## Введение

В основе организации инклюзивного образования положен принцип гуманизации системы образования, создание условий для удовлетворения образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29.12.2012 заявлены ориентиры, определяющие новое качество отечественного образования. Перед образовательными организациями, в которых обучают детей с ограниченными возможностями здоровья, ставится задача организовать деятельность, в процессе которой создаются социально-педагогические и педагогические условия

для дальнейшего успешного обучения и психологического развития каждого ребенка в школьной среде[1]. Для качественного сопровождения необходимо создать образовательную среду – систему условий, обеспечивающих как решение задач обучения, формирования планируемых образовательных результатов, так и задач воспитания, направленных на становление и развитие личности ученика. В ситуации обучения и воспитания школьников с ограниченными возможностями здоровья дискуссионным остается вопрос о приоритетности планируемых результатов.

**Основная часть**

Во ФГОС представлена структура образовательных результатов и утверждены требования к их достижению. Наиболее сложной категорией результатов (особенно для детей с ограниченными возможностями здоровья) являются личностные. Личностный результат – это зафиксированная с помощью объективных процедур характеристика развития индивида, основной фактор которой – указание на его способность быть субъектом деятельности; то есть саморазвивающейся личностью, что может определяться посредством уровневой или рейтинговой шкалы оценки[2]. Цель построения личностно ориентированного образовательного процесса – «создание образовательной среды, единой для всех учащихся, но многопрофильной, позволяющей каждому ученику развиваться на основе индивидуальных особенностей, мировоззренческих ценностей и личностных установок»[3]. Личностные результаты в области познания обнаруживают наличие мотивации к обучению и познанию, познавательную активность, мотивацию к творчеству. Требования к достижению личностных результатов в нормативных документах не подкреплены диагно-

[1] Камакина О. Ю. Внедрение инклюзивного образования: проблемы и перспективы // Опыт и перспективы реализации ФГОС в современной школе. Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2018. С. 91–95.

[2] Полякова Т. Н. Личностные результаты школьников: проблема оценки и диагностики // Человек и образование. № 4 (49). 2016. С. 73–77.

[3] Якиманская И. С. Основы личностно-ориентированного образования. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. 220 с.

стическим инструментарием, диагностику образовательных результатов учебным заведениям предлагается разрабатывать самостоятельно.

Целью нашей статьи является анализ результатов, полученных в ходе исследования личностных результатов в области познания школьников с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в школе дистанционного обучения. В ходе проведения эмпирического исследования были использованы следующие методы: беседа, наблюдение, экспертная оценка учителей начальных классов, методика «Анкета для изучения личностных результатов образования (для обучающихся)»[1].

Нами было выявлено, что учащиеся 1 классов демонстрируют высокий уровень личностных результатов в области познания (возможно это связано с особенностями безотметочного обучения и погружением в новую среду). Младшие школьники характеризуются широкими социальными мотивами. В 1 и 2 классах познавательная активность обучающихся усиливается и развивается. Однако постепенно положительное отношение школьников к учебному процессу начинает утрачиваться. Переломным моментом, как правило, является 3 класс. В 4 классе появляются обучающиеся с низким уровнем мотивации. Многие дети начинают тяготиться школьными обязанностями, их старательность уменьшается, авторитет учителя заметно падает. Существенной причиной указанных изменений прежде всего является то, что к 3–4 классам потребность ребенка в позиции школьника является удовлетворенной, она теряет свою эмоциональную привлекательность. Учитель перестает быть центральной фигурой в классе, способной влиять на поведение детей и их взаимоотношения. На этом этапе развития уже не только мнение учителя, но и отношение детского коллектива обеспечивает переживание ребенком состояния большего или меньшего эмоционального благополучия.

[1] Кузнецова И. В., Ансимова Н. П., Большакова О. В., Хахунова М. Н. Личностные результаты образования: содержание, показатели, формирование, мониторинг // Образовательная панорама. 2015. № 1 (3). С. 12–16.

Мы наблюдаем снижение мотивации к познанию, которое продолжает усиливаться к концу начальной школы. Для школьников с ограниченными возможностями здоровья в 5–6 классе преобладающим является социальный мотив учения, т. е. мотив ответственности перед родителями, классом, учителем; в 7 и 8 классах – социально-познавательный, добавляется и желание узнать новое, проявить себя; в 8 классе – стремление проникнуть в суть явлений, получить развитие в ходе учения.

В основной школе снижается общий интерес к процессу обучения. В 5 и 7 классах происходит наибольшее падение интереса к учебным предметам. Мотивы, которые побуждали ребенка учиться в начальных классах (интерес к учебе и первым результатам учебного труда, общий интерес к учебному процессу как общественно значимой деятельности), уже удовлетворены, а новые мотивы, отвечающие условиям основной школы и возрастным особенностям подростка, не всегда оказываются сформированы.

Снижение интереса к ученому процессу у учащихся основной школы можно объяснить психологическими особенностями подросткового возраста, а именно: возникающей потребностью в активной самостоятельной деятельности, сопровождающейся положительными эмоциями, формирующейся Я-концепцией; ожиданиями новых форм учебной деятельности, в которых были бы реализованы их активность, деятельный характер мышления, тяга к самостоятельности; желанием осознания своих учебных действий, пониманием их последовательности, планированием их и управлением ими. В подростковом возрасте имеются благоприятные условия для формирования саморегуляции в учебной деятельности: общая широкая активность детей этого возраста, их готовность включиться в разные виды деятельности, стремление к взрослым формам учения. Для детей с ограниченными возможностями здоровья характерны сниженная работоспособность, повышенная утомляемость. Мотивы самообразовательной деятельности связываются с более далекими целями, жизненными перспективами выбора профессии; старшеклассник при постановке системы целей учится исходить из планов своего индивидуально-

го самоопределения. Проблема самоопределения детей с ОВЗ является трудно решаемой, поскольку школьники и их родители (законные представители) не видят перспектив в получении дальнейшего профессионального образования; вследствие этого проявляется устойчивое снижение познавательной активности детей.

## Выводы

Личностные результаты в области познания школьников с ограниченными возможностями здоровья имеют следующие особенности: при поступлении в школу дистанционного обучения школьники в 1 и 2 классах демонстрируют высокий уровень личностных результатов в области познания. С 3 класса обучения возникает тенденция к снижению познавательной активности, наиболее низкие показатели характерны для 5 и 7 классов обучения. Для определенных ступеней школьного обучения характерно преобладание разных мотивов к обучению у школьников с ОВЗ.

## Список источников

1. Камакина О. Ю. Внедрение инклюзивного образования: проблемы и перспективы // Опыт и перспективы реализации ФГОС в современной школе. Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2018. С. 91–95.

2. Кузнецова И. В., Ансимова Н. П., Большакова О. В., Хахунова М. Н. Личностные результаты образования: содержание, показатели, формирование, мониторинг // Образовательная панорама. 2015. № 1 (3). С. 12–16.

3. Полякова Т. Н. Личностные результаты школьников: проблема оценки и диагностики // Человек и образование. № 4 (49). 2016. С. 73–77.

4. Якиманская И. С. Основы личностно-ориентированного образования. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. 220 с.

## References

1. Kamakina O. Yu. Vnedrenie inkliuzivnogo obrazovaniia: problemy i perspektivy [Introduction of inclusive education: problems and prospects]. *Opyt i perspektivy realizatsii FGOS v sovremennoi shkole* [Experience and prospects of implementing the Federal State Educational Standard in a modern school]. Yaroslavl: IaGPU im. K. D. Ushinskogo, 2018, pp. 91–95.

2. Kuznetsova I. V., Ansimova N. P., Bolshakova O. V., Khakhunova M. N. Lichnostnye rezul'taty obrazovaniia: soderzhanie, pokazateli, formirovanie, monitoring [Personal results of education: content, indicators, formation, monitoring]. *Obrazovatel'naia panorama* [Educational panorama], 2015, no. 1 (3), pp. 12–16.

3. Poliakova T. N. Lichnostnye rezul'taty shkol'nikov: problema otsenki i diagnostiki [Personal results of schoolchildren: the problem of assessment and diagnosis]. *Chelovek i obrazovanie* [Man and education], no. 4 (49), 2016, pp. 73–77.

4. Iakimanskaia I. S. *Osnovy lichnostno-orientirovannogo obrazovaniia* [Fundamentals of personality-oriented education]. Moscow: BINOM. Laboratoriia znanii, 2014, 220 p.

## Сведения об авторах

**Ольга Юрьевна Камакина –** кандидат психологических наук, доцент; https://orcid.org/0000-0002-4224-5925, olekam@bk.ru, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского (д. 108/1, ул. Республиканская, 150000 г. Ярославль, Россия); **Olga Yu. Kamakina** – Candidate of Psychology Sciences, Associate Professor; https:// orcid.org/0000-0002-4224-5925, olekam@bk.ru, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky (108/1, ul. Respublikanskaia, 150000 Yaroslavl, Russia).

**Ольга Владимировна Глазова –** магистрант; oglazova95@gmail.com, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского (д. 108/1, ул. Республиканская 150000 г. Ярославль, Россия); **Olga V. Glazova –** Student in master′s programme; oglazova95@gmail.com, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky (108/1, ul. Respublikanskaia, 150000 Yaroslavl, Russia).

**Заявленный вклад авторов:** все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

**Contributions of the authors:** the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 21.12.2021; одобрена после рецензирования 11.01.2022; принята к публикации 03.02.2022.

The article was submitted 21.12.2021; Approved after review 11.01.2022; Accepted for publication on 03.02.2022.

Научная статья
УДК 37.013.42

# Цифровая жизнь подростков с ОВЗ в контексте инклюзивного образования

**Анатолий Викторович Карпов[1]✉,**
**Анастасия Александровна Волченкова[2]**

[1,2]Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия,
[1]anvikar@yandex.ru
[2]24Crocus95@gmail.com

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме влияния цифровизации на подростков, обучающихся в условиях инклюзии. Цель данной статьи заключается в анализе социально-психологических особенностей подростков, имеющих нормативное развитие, и подростков с ОВЗ в системе инклюзивного образования. Цифровая учеба и жизнь в медиапространстве таких детей является актуальной проблемой на сегодняшний день.

**Ключевые слова:** цифровизация, инклюзивное образование, подростки, ограниченные возможности здоровья

**Благодарность.** Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ), проект № 21-18-00039 «Структура и содержание метакогнитивной регуляции деятельности субъектно-информационного класса».

**Для цитирования:** Карпов А. В., Волченкова А. А. Цифровая жизнь подростков с ОВЗ в контексте инклюзивного образования // Актуальные проблемы общей и коррекционной педагогики, общей и специальной психологии: сборник научных статей / научный редактор О. А. Денисова. Череповец: ЧГУ, 2022. С. 100–113.

# The digital life of adolescents with disabilities in the context of inclusive education

**Anatoly V. Karpov**[1]✉,
**Anastasiya A. Volchenkova**[2]

[1,2]P. G. Demidov Yaroslavl State University,
Yaroslavl, Russia,
[1]anvikar@yandex.ru
[2]24Crocus95@gmail.com

**Annotation.** The article is devoted to the problem of the impact of digitalization on adolescents studying in conditions of inclusion. The purpose of this article is to analyze the social and psychological characteristics of adolescents with normative development and adolescents with disabilities in the system of inclusive education. Digital study and life in the media space of such children is an urgent problem today.

**Keywords:** digitalization, inclusive education, adolescents, disabilities

**Acknowledgments.** The work was supported by the Russian Science Foundation, Project No. 21-18-00039 "The structure and dynamics of the metacognitive organization of the activity of the subject-information class".

**For citation:** Karpov A. V., Volchenkova A. A. The digital life of adolescents with disabilities in the context of inclusive education // Actual problems of general and correctional pedagogy, general and special psychology: collection of scientific articles / edited by O. A. Denisova. Cherepovets: CHSU, 2022, pp. 100–113.

## Введение

Образование в России претерпевает серьезные изменения, заданные реформами в сфере образования, которые характеризуются высокой гуманистической направленностью. Согласно статье 5 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», в целях реализации права каждого человека на образование создаются условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В результате законодательно оформляется нормативно-правовая база, необходимая для успешного функционирования инклюзивного образования. Одна из самых важных, самых

ценных и масштабных перемен, происходящих в современном образовании – то, что по своим целям, по своему назначению образование становится инклюзивным, то есть включенным, открытым для всех специальным образом, настроенным на каждого.

В современной психологии образования в настоящее время есть еще одна обсуждаемая тема – цифровизация образования. Цифровизация социальной жизни, образования, экономики в современных исследованиях представлена как некий драйвер ускоренного развития общества.

Цифровую эпоху по праву многие считают самым лучшим временем. Благодаря ей мы получили неограниченный доступ к любой информации и развлечениям, можем общаться с людьми из разных стран, работать из любой точки мира. В настоящее время легко учиться и получать медицинскую консультацию не выходя из дома. Однако важно понимать, что цифровая эпоха и отсутствие ограничений несет не только пользу, но и негативно влияет на людей, особенно детей. Интернет, как любое фундаментальное изобретение общества, имеет свои плюсы и минусы, нужно учитывать и то и другое, но гораздо важнее осознавать трудности, чтобы уметь работать с последствиями.

Далее остановимся подробнее на психологических последствиях компьютеризации, цифровизации, постараемся их проанализировать и выявить исследовательские задачи, которые остро стоят перед наукой.

Цель данной статьи заключается в анализе социально-психологических особенностей подростков, имеющих нормативное развитие, и подростков с ОВЗ в системе инклюзивного образования; их цифровая учеба и жизнь в медиапространстве оказывается актуальной проблемой на сегодняшний день. Объектом нашего внимания является лишь одна категория обучающихся с ОВЗ – подростки со смешанными специфическими расстройствами развития (F83 по МКБ-10).

## Основная часть

Современная медиасреда предполагает растущую взаимозависимость процессов, явлений, продуктов индустрии и восприятия

их человеком по ту сторону экрана. Развивающиеся в ходе цифровой революции новые медиа создают не просто новые формы потребления СМИ, они формируют новые аспекты стиля жизни и социального поведения человека, что определяется влиянием интернета на психологические особенности современной личности, особенности ее деятельности. Вместе с тем коммуникационная активность в интернете становится все более привлекательной, удобной.

Современный медиаландшафт меняется стремительно. Цифровые технологии создают новые вызовы для традиционных медиа: новые форматы общения, новые языки, новую грамматику. Цифровая революция в СМИ не только изменила коммуникационный ландшафт для старых, но и снизила порог входа для новых пользователей. Так, цифровая жизнь перенесла жизненное пространство современных детей, подростков в цифровой формат.

Цифровая природа среды позволяет перейти от временной организации контента к пространственной. Веб-сайты, блоги и профили в социальных сетях – это виртуальные пространства, в которых пользователи выполняют действия: встречаются друг с другом, учатся, обмениваются новостями и мнениями, занимаются покупками, играют, развлекают и создают. Виртуальное пространство подростку легко обустроить под себя, это требует меньше усилий, чем процесс адаптации в социальной реальности.

Подростки стали активнее использовать приложения для обмена мгновенными сообщениями и веб-сайты, такие как TikTok, Tinder, WhatsApp, Facebook, Snapchat и многие другие, чтобы отправлять текстовые сообщения, общие медиа (фотографии и видео, новостные ленты и голосовые сообщения), а также общаться в чатах и вести аудио- и видеоразговоры. Таким образом, виртуальное общение и новостные порталы в Интернете застилают реальное человеческое взаимодействие. Несмотря на это, все больше людей предпочитают взаимодействие в цифровом формате.

Разумеется, о вытеснении данных технологий речь не идет, но крайне важно понимать, как современные дети и подростки должны взаимодействовать в ней. Новые медиа не только расширяют границы информационного мира человека, но и способ-

ствуют его развитию. В результате цифровой революции медийный человек получает новые возможности, которые он может реализовать только при условии активного сознательного освоения цифровой сферы. В связи с этим очень важно обучить детей эффективному функционированию в современной цифровой реальности. Сопровождать этот процесс необходимо не только родителям в семье, но и педагогам в школе.

В исследованиях отечественных и зарубежных авторов мы обнаружили разные мнения о теоретических и практических аспектах цифровизации в контексте инклюзивного образования.

Обратимся к исследованию в сфере использования цифровых технологий в инклюзивном образовании. Немецкие ученые I. Hamburg, S. Bucksch отмечают, что цифровизация образования и внедрение современных технологий несут за собой трудности, но при этом предоставляют новые возможности. «Цифровая инновация» помогает готовить учащихся всех возрастов с особыми потребностями к овладению компетенциями, которые позволят им в дальнейшем интегрироваться в общество. Кроме того, цифровые технологии играют важную роль в создании эффективных, доступных и адаптируемых учебных сред в инклюзивных классах. Авторы описывают в своей работе барьеры, которые могут возникнуть при внедрении цифровых технологий в инклюзивное образование, а именно:

– когнитивные (при восприятии учебного материала посредством цифровых технологий);

– контент-барьеры (язык рабочего устройства или программного обеспечения не совпадает с родным языком учащегося);

– дидактические (учащиеся не готовы обучаться с использованием цифровых технологий, а у преподавателя отсутствуют определенные компетенции относительно применения цифровых образовательных технологий в инклюзивном образовании);

– финансовые (затраты на новейшие технологии и программное обеспечение).

Складывающаяся ситуация не может не повлиять на здоровье школьников. Отрицательно сказываются такие явления образовательной деятельности, как компьютерная интенсификация учеб-

ного процесса; несоответствие методик и технологий обучения возрастным, половым, функциональным, когнитивным особенностям и возможностям школьника; недостатки в организации физической активности школьников; ограниченности объяснительно-иллюстративного метода в деле формирования навыков здорового образа жизни. Данные явления обостряются в инклюзивной образовательной среде, поскольку резко возрастает количество особенностей школьников, которые необходимо учитывать педагогу.

Остановимся на социально-психологических особенностях подростков, имеющих нормативное развитие и детей с ОВЗ в контексте данной ситуации в инклюзивном образовании.

Педагогами и врачами отмечается тенденция к развитию ожирения школьников как общего фактора, который был обнаружен среди активных пользователей цифровой жизни. Также неврологи, педагоги-психологи, дефектологи отмечают увеличение количества детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Такие дети – наиболее яркие мишени, в которые бьет активная цифровая жизнь. Пострадавшие дети не концентрируются на других важных действиях своей жизни. Вместо того, чтобы сосредоточиться на своем собственном исследовании окружающего мира людей и предметов на учебных занятиях цифровые дети перескакивают с одного текстового сообщения, полученного от друзей, так же происходит с видео, публикациями и обменом материалами в приложении. В этом процессе нервная система утомляется и перегружается. Далее рассмотрим результаты эксперимента и увидим влияние цифровой жизни на здоровье школьников.

В эмпирическом исследовании, проведенном в инклюзивных образовательных организациях Ярославской области, изучены социально-психологические особенности подростков. В качестве испытуемых в исследовании приняли участие 468 школьников – учащиеся 7 и 8 классов в возрасте от 13 до 15 лет.

Нами использовались прошедшие необходимую апробацию зарубежные методики диагностического и исследовательского типа, а также методики, разработанные отечественными автора-

ми, которые использовались для оценки социально-психологических особенностей подростков: экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова), методика диагностики общей коммуникативной толерантности (Бойко В. В.), опросник уровня агрессивности (А. Басс, М. Перри (адаптирован и валидизирован С. Н. Ениколоповым, Н. П. Цибульским)), методика исследования самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев), опросник «Психологическая безопасность образовательной среды школы» (И. А. Баева), методика субъективной оценки ситуативной и личностной тревожности (Ч. Д. Спилбергер (адаптирована на русский язык Ю. Л. Ханиным)), тест «Самоконтроль в общении» (М. Снайдер (адаптирован на русский язык Т. А. Ратановой, Н. Ф. Шляхтой)), методика диагностики социальной компетентности обучающегося (А. М. Прихожан).

В результате применения процедуры описательных статистик нами были обнаружены низкие показатели общего индекса толерантности, психологической безопасности. В действительности это выражается в том, что дети неохотно посещают учебные занятия и внеклассные мероприятия, предпочитая им времяпрепровождение в медиапространстве. В классе отсутствует дружеская обстановка, отношения между подростками не выстроены в реальной жизни, поскольку основная часть их общения происходит в различных мессенджерах и приложениях. Данная ситуация вполне допустима в силу высокой распространенности цифровых устройств, их доступности, легкости взаимодействия через экран. Однако существуют и другие причины: на наш взгляд, это происходит, потому что в образовательных организациях недостаточно внимания уделяется формированию межличностных отношений у подростков, обучающимся сложно и не понятно, как взаимодействовать друг с другом.

В силу возраста подростки часто проявляют негативизм и отказные реакции, чем еще больше создают вокруг себя недоброжелательную атмосферу. В ходе исследования обнаружены высокие показатели уровня агрессивности испытуемых, что является благоприятной средой для процветания враждебности между

детьми. Во многих трудах отмечается, что современные компьютерные технологии действительно способствуют увеличению уровня агрессии среди социально незрелых личностей, однако, данная ситуация обусловлена еще и тем, что дети с ограниченными возможностями здоровья, как правило, не приняты в классном коллективе по причине того, что их поведение не соответствует ожиданиям окружающих. Педагоги, в силу большой загруженности, не всегда могут учитывать индивидуальные особенности учеников с ОВЗ и тогда для последних создается еще более неблагоприятная ситуация развития. Учебные занятия, страх оценки со стороны учителя и одноклассников делают школу враждебной, от которой нужно защититься, что легко возможно сделать при помощи гаджета. Важно избежать процветания среды интолерантости путем построения интересной и организованной совместной школьной жизни. Когда дети приучаются жить вместе и выполнять общее дело, то они с большой радостью объединятся друг с другом, улучшаются отношения в коллективе, в нем становится безопасно, освобождается энергия для когнитивной реализации. Центральной потребностью каждого ребенка является потребность в безопасности и принятии. Необходимо отметить, что в условиях безопасности находится и нервная система ребенка, она не подвергается постоянному влиянию цифрового мира. Только в таких условиях может происходить развитие – когнитивное, эмоциональное, социальное.

Получив первичные замеры и осуществив их анализ, можно сказать о том, что ситуация в исследуемых инклюзивных классах требует грамотного психолого-педагогического сопровождения в процессе формирования социально-психологических особенностей у подростков.

Установлено, что исследуемые показатели личностной и ситуативной тревожности, психологической безопасности, коммуникативной толерантности, самоконтроля, самоотношения, социальной компетентности, индекса толерантности, индекса агрессивности не различаются в группах подростков с ОВЗ и нормативно развивающихся подростков. Установленное сходство в исследуемых социально-психологических особенностях создает

психологический базис, на котором реализовывается инклюзивное образование и создается инклюзивная культура образовательной организации.

Полученный результат отчасти противоречит исследованиям в области специальной психологии, проведенным Г. Е. Сухаревой, Т. А. Власовой, У. В. Ульенковой и другими, которые отмечали, что подростки со смешанным специфическим расстройством психологического (психического) развития характеризуются моральной незрелостью, отсутствием чувства долга, ответственности, неспособностью тормозить свои желания, подчиняться дисциплине, неправильными формами поведения с окружающими. Также ученые отмечают, что социальная адаптация таких подростков больше зависит от влияния окружающей среды, чем от них самих. Подчеркнем, что исследования коллег проводились в коррекционных учебных заведениях, наше – в условиях инклюзии; мы полагаем, что в условиях специально организованного обучения асинхрония развития, свойственная рассматриваемой категории детей, в значительной мере может быть сглажена за счет целенаправленного формирования социальных и психологических компетентностей. Данный факт подчеркивает несомненный вклад инклюзивного образования в гармонизацию социального развития всех обучающихся.

Исследуемые группы подростков одинаково реагируют на цифровую жизнь, что предполагает, а также подчеркивает необходимость сопровождения их цифрового обучения и повседневной деятельности в медиапространстве.

Цифровые образовательные технологии – это благо, особенно в инклюзивном образовательном пространстве; при грамотном использовании они способны освободить педагога от рутинной работы, облегчить учащимся с ОВЗ выполнение учебных задач. Самое главное: всем участникам инклюзивного образовательного процесса необходимо помнить о том, что *в центре внимания процесса цифровизации должен оставаться человек*.

Возвращаясь к результатам проведенного исследования, отметим, что были установлены взаимосвязи между исследуемыми социально-психологическими особенностями:

1) сильная положительная взаимосвязь низких показателей психологической безопасности и низкой социальной компетентности ($r = 0,82$; $p = 0,05$) подростков.

Данный результат свидетельствует о сложности установления и поддержания социальных отношений в среде сверстников, соответственно, затрудняет социальное развитие; также подчеркивает значимость образовательной среды для психического развития подростков и позволяет связать показатели психологической безопасности с некоторыми особенностями психического развития, особенностями развития и формирования личности школьников разного возраста, влияет на успешность овладения компетентностями в процессе обучения. Ценностно-смысловая сфера личности определяет социальное поведение человека, а стратегическая задача системы образования – создание образовательной среды, способствующей развитию личностного потенциала учащихся, что возможно только в условиях психологической безопасности. В условиях психологической безопасности для подростков открывается возможность осваивать все новые социальные навыки, понимать себя и других в социальном взаимодействии. Психологическая безопасность играет жизненно важную роль, помогая людям преодолевать барьеры на пути обучения и меняться в трудной межличностной обстановке;

2) сильная отрицательная психологическая закономерность, которая выражается в низких показателях самоотношения и высокой агрессивности подростков ($r = –0,77$; $p = 0,001$).

Данная закономерность свидетельствует о том, что низкий уровень самоотношения внутренне мотивирует агрессивное поведение. Подростки, низко оценивающие собственное «Я», склонны к проявлению агрессии в социальном контексте;

3) психологическая закономерность, которая выражается в обратной связи низких показателей самоотношения у подростков и высоких показателей личностной ($r = –0,161$; $p = 0,005$) и ситуативной ($r = –0,133$; $p = 0,05$) тревожности.

Данная закономерность указывает на то, что высокотревожные подростки испытывают негативное эмоциональное состояние в ожидании неопределенной опасности, неблагополучного разви-

тия событий или неудачи в социальном взаимодействии, что проявляется в низкой самооценке, ожидании негативного отношения к себе окружающих, отсутствии уверенности в своих силах. С точки зрения возможности адаптации в новых условиях (смена коллектива, изучение нового предмета, смена места жительства) данные испытуемые будут очень тяжело воспринимать любые изменения в привычном образе жизни. Испытуемые с низким уровнем тревожности, наоборот, легче смогут адаптироваться в изменяющейся социальной ситуации.

Проанализировав полученные показатели социально-психологических особенностей подростков, а также взаимосвязи, можно заключить, что существует несколько основных рисков цифровизации инклюзивного образования, которые заключаются в следующем:

– отсутствие индивидуального подхода при обучении школьников с ограниченными возможностями здоровья с помощью цифровых технологий;

– повышенная эмоциональная нагрузка на школьников и сложности восприятия сверстниками школьника с ОВЗ как равного себе.

Эти и другие трудности возникают в первую очередь из-за острой нехватки специально подготовленных педагогов, социально-культурной и психологической неготовности к новой концепции образования и его цифровой реальности большинства педагогов, детей с ОВЗ и их родителей.

Возникает закономерный вопрос: как справляться с последствиями цифровизации, неблагоприятно влияющей на все подсистемы психики (когнитивную, регулятивную, коммуникативную)? Кроме того, ни одна из подсистем не способна компенсировать другую. Более того, они вступают в отношения синергии друг с другом и усиливают взаимное отрицательное влияние.

Чем выше уровень технологического производства, тем выше должна быть гуманистическая составляющая. Человек – самоцель общественного развития. По этой причине именно общество должно просчитывать последствия развития искусственного ин-

теллекта, цифровизации, вводить ограничения и этический контроль.

Разработаны различные пути решения проблемы негативных последствий цифровизации:

1) психолого-педагогический путь решения. Сопровождение детей в цифровую среду, профилактика трудностей – несомненно важный путь, но не магистральный;

2) технократический путь проблемы также вполне возможен. Однако нельзя надеяться на то, что технологии разовьются до такой степени, что излечат детей с ОВЗ;

3) наиболее реальным является путь, когда последствия цифровизации станут для общества столь очевидными, что человек будет не в состоянии их игнорировать и само общество станет вынуждено вырабатывать какие-то меры.

**Выводы**

В век информационных технологий современные гаджеты настолько широко вошли в жизнь подростков, что детям трудно представить свой мир без них. Сегодня гаджет для человека является не только средством общения и средством получения информации, но и показателем социального статуса. Цифровые устройства ежедневно оставляют след на личности каждого и влияют на нас в течение всей жизни.

Воспитание, формирование верных жизненных ценностей – это трудная и ответственная задача, которая стоит перед современными родителями и учреждениями образования. В современном мире, все более насыщаемом технологиями, родители, педагоги и специалисты сопровождения должны знать цифровую жизнь своих детей и учеников изнутри, чтобы предотвратить проблемы с физическим и психологическим здоровьем; сформировать культуру потребления информации таким образом, чтобы она была экологичной по отношению к психике ребенка.

## Список источников

1. Журавлев А. Л., Нестик Т. А., Юревич А. В. Прогноз развития психологической науки и практики к 2030 г. // Ярославский педагогический вестник. 2016. Т. 37. № 5. С. 177–192.

2. Карпов А. В. Методологические основы психологического анализа деятельности субъектно-информационного класса // Вестник ЯРО РПО. 2021. № 3 (51). С. 48–62.

3. Карпов А. В. О субъектно-информационном классе деятельности // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2018. № 2 (36). С. 12–22.

4. Карпов А. В., Леньков С. Л. Структурно-функциональное строение профессиональной деятельности информационного характера. Тверь: ТГУ, 2006. 448 с.

5. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под редакцией А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. Москва: Издательство ВШЭ. 2019. 343 с.

6. Hamburg I., Bucksch S. Inclusive Education and Digital Social innovation // Advances in Social Sciences Research Journal. 2017. Vol. 4. No. 5. P. 162–169.

## References

1. Zhuravlev A. L., Nestik T. A., Iurevich A. V. Prognoz razvitiia psikhologicheskoi nauki i praktiki k 2030 g. [Forecast of the development of psychological science and practice by 2030]. *Iaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2016, vol. 37, no. 5, pp. 177–192.

2. Karpov A. V. Metodologicheskie osnovy psikhologicheskogo analiza deiatel'nosti sub"ektno-informatsionnogo klassa [Methodological foundations of psychological analysis of the activity of the subject-information class]. *Vestnik IaRO RPO* [Bulletin of the YARO RPO], 2021, no. 3 (51), pp. 48–62.

3. Karpov A. V. O sub"ektno-informatsionnom klasse deiatel'nosti [About the subject-information class of activity]. *Chelovecheskii faktor: Sotsial'nyi psikholog* [Human factor: Social Psychologist], 2018, no. 2 (36), pp. 12–22.

4. Karpov A. V., Len'kov S. L. *Strukturno-funktsional'noe stroenie professional'noi deiatel'nosti informatsionnogo kharaktera* [Structural and functional structure of professional activity of informational nature]. Tver: TGU, 2006. 448 p.

5. *Trudnosti i perspektivy tsifrovoi transformatsii obrazovaniia* [Difficulties and prospects of digital transformation of education; edited by A. Yu. Uvarov, I. D. Frumin]. Moscow: Izdatel'stvo VShE, 2019. 343 p.

6. Hamburg I., Bucksch S. Inclusive Education and Digital Social innovation. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 2017, vol. 4, no. 5, pp. 162–169.

## Сведения об авторах

**Анатолий Викторович Карпов** – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, декан факультета психологии; anvikar@yandex.ru, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова (д. 14, ул. Советская, 150003 г. Ярославль, Россия); **Anatoly V. Karpov** – Doctor of Psychological Sciences, Professor, corresponding member of RAE, Dean of the Faculty of Psychology; anvikar@yandex.ru, P. G. Demidov Yaroslavl State University (14, ul. Sovetskaia, 150003 Yaroslavl, Russia).

**Анастасия Александровна Волченкова** – магистр психологии, ассистент кафедры психологии труда и организационной психологии; 24Crocus95@gmail.com, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, (д. 14, ул. Советская, 150003 г. Ярославль, Россия); **Anastasiya A. Volchenkova** – Master of Psychology, Assistant of the chair of labor psychology and organizational psychology; P. G. Demidov Yaroslavl State University (14, ul. Sovetskaia, 150003 Yaroslavl, Russia).

**Заявленный вклад авторов:** все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 20.12.2021; одобрена после рецензирования 10.01.2022; принята к публикации 03.02.2022.

The article was submitted 20.12.2021; Approved after review 10.01.2022; Accepted for publication on 03.02.2022.

Научная статья
УДК 159.9

# Обучение алгоритмическим умениям для развития предпосылок универсальных учебных действий у дошкольников с задержкой психического развития

**Елена Владимировна Комаровская**

Северный (Арктический) федеральный университет
имени М. В. Ломоносова в г. Северодвинске (филиал),
Северодвинск, Россия,
e.komarovskaya@narfu.ru

**Аннотация.** Целью данной статьи является представление в кратком варианте результатов исследования возможности обучения алгоритмическим умениям для развития предпосылок универсальных учебных действий у дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР). Оригинальность статьи состоит в разработке условий обучения алгоритмическим умениям дошкольников с ЗПР в рамках формирования основ универсальных учебных действий. Результаты исследования могут быть использованы в практике коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с ЗПР.

**Ключевые слова:** задержка психического развития, алгоритмические умения, универсальные учебные действия, подготовка к учебной деятельности

**Для цитирования:** Комаровская Е. В. Обучение алгоритмическим умениям для развития предпосылок универсальных учебных действий у дошкольников с задержкой психического развития // Актуальные проблемы общей и коррекционной педагогики, общей и специальной психологии: сборник научных статей / научный редактор О. А. Денисова. Череповец: ЧГУ, 2022. С. 114–122.

# Teaching algorithmic skills for the development of background of universal learning actions in preschoolers with delayed mental development

**Elena V. Komarovskaya**

Northern (Arctic) Federal University
named after M. V. Lomonosov in Severodvinsk (branch),
Severodvinsk, Russia,
e.komarovskaya@narfu.ru

**Abstract.** The purpose of this article is to present in a brief version the results of the study of the possibility of teaching algorithmic skills for the development of prerequisites for universal learning activities in preschoolers with developmental delay (DD). The originality of the article consists in the development of conditions for teaching algorithmic skills to preschoolers with DD within the framework of forming the foundations of universal educational actions. The results of the study can be used in the practice of correctional and developmental work with preschoolers with DD.

**Keywords:** developmental delay, algorithmic skills, universal learning actions, preparation for learning activity

**For citation:** Komarovskaya E. V. Teaching algorithmic skills for the development of background of universal learning actions in preschoolers with delayed mental development // Actual problems of general and correctional pedagogy, general and special psychology: collection of scientific articles / edited by O. A. Denisova. Cherepovets: CHSU, 2022, pp. 114–122.

## Введение

Преемственность предшкольного и начального образования априори является актуальной темой. Процесс перехода дошкольников на уровень школьного образования связан как с достижениями успехов на школьном этапе, так и многими рисками неуспешного обучения.

Обратимся к дефиниции «универсальные учебные действия» (далее УУД), которая в Федеральных государственных образовательных стандартах на всех ступенях образования рассматривается как основа развития личности обучающихся. По своей сути УУД представляют общеучебные действия (надпредметные, ме-

тапредметные) и обеспечивают целостность и преемственность всех ступеней образовательного процесса[1]. Несмотря на то, что идея обучать «умению учиться» обсуждается в педагогике и психологии со времен К. Д. Ушинского, но как ключевая самостоятельная составляющая образовательных программ она впервые обозначена в требованиях образовательных стандартов. В последнее время актуализируется проблема развития УУД на уровне дошкольного образования (Л. Э. Абдуллина, Я. Н. Белик, И. А. Гусева, О. А Мальгина и др.); развитие УУД усилит обеспечение преемственности дошкольного и начального образований. Однако несмотря на широкий интерес к вышеобозначенной теме, проблема формирования готовности к освоению УУД у дошкольников в психолого-педагогических исследованиях мало разработана[2].

Современные публикации констатируют факт роста числа детей с задержкой психического развития (далее ЗПР), для которых характерны трудности перехода к школьному обучению. Необходимость поиска новых средств, методов и эффективных условий для развития предпосылок УУД на этапе дошкольного возраста обучающихся с ЗПР определяет актуальность нашей работы. В связи с этим обращаем внимание на исследования А. Д. Вильшанской, Е. Л. Иденбаум, Н. В. Бабкиной, И. А. Коробейникова, которые отмечают, что в ситуации задержанного развития имеют место нарушения процессов регуляции, программирования, контроля в деятельности. Данные авторы выделяют такие особые образовательные потребности в рамках образования детей с ЗПР, как специальное обучение алгоритмизации последовательности деятельности, воспроизведение инструкции, работа с правилами.

[1] Асмолов А. Г. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. Москва: Просвещение, 2008. 151 с.

[2] Бабинова Н. В., Воронина Л. В. Теоретико-методологичесие аспекты формирования предпосылок к учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста // Образование и наука. 2015. № 5. С. 166–178.

## Основная часть

С точки зрения методологии наше исследование опирается на следующие теоретические положения: об общих и специфических закономерностях развития детей с отклонениями Л. С. Выготского; о ведущей деятельности Д. Б. Эльконина; об особенностях психического развития детей с ЗПР К. С. Лебединской, М. С. Певзнер, В. И. Лубовского, Ю. В. Саенко, Г. В. Фадиной, Е. А. Стребелевой; о развитии универсальных учебных действий А. Г Асмолова, Е. А. Утюмовой, Л. В Ворониной, А. А. Столяра, Н. Я. Виленкина и Е. И. Щербаковой[1] и др. Данные работы позволили определить ключевые понятия нашего исследования.

Предпосылки познавательных УУД представляют собой умения дошкольников, которые включают в себя общеучебные действия (самостоятельное выведение и формулирование познавательных целей, поиск и выделение информации и т. п.), логические действия (анализ, синтез, сравнение, сериация, классификация, установление причинно-следственных связей), а также постановка и решение проблемы[2].

В рамках нашего исследования мы предположили, что обучение алгоритмическим умениям[3] у дошкольников с ЗПР будет способствовать положительной динамике развития предпосылок УУД при обеспечении доступности материала с целью достижения каждым ребенком конкретного практического результата; при предъявлении алгоритмов по пути усложнения: от линейного двушажного до пятишажного, с последующим переходом от циклического до разветвляющегося алгоритмов; при дозировании умственной нагрузки с учетом истощаемости детей, их сосредоточенности, выносливости, настроения и желания.

---

[1] Утюмова Е. А. Содержательно-деятельностный компонент методики формирования алгоритмических умений у детей дошкольного возраста // Педагогическое образование в России. 2020. № 3. С. 98–104.

[2] Асмолов А. Г. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. Москва: Просвещение, 2008. 151 с.

[3] Алгоритмические умения – это умения работать по образцу, понимать и следовать предписанному правилу или алгоритму.

Апробация опытно-экспериментальной работы по изучению эффективности обучения алгоритмическим умениям для развития предпосылок познавательных УУД у дошкольников проведена в г. Северодвинске на выборке из 40 детей 5–6 лет (20 детей с ЗПР и 20 – без диагноза).

Пилотное исследование состояло из трех экспериментов: констатирующего (первичная диагностика уровня сформированности предпосылок познавательных УУД), формирующего (организация обучения алгоритмическим умениям), контрольного (вторичная диагностика уровня сформированности предпосылок познавательных УУД у дошкольников).

На первом этапе использован комплекс Е. А. Стребелевой по оценке умственного развития детей 5–6 лет[1]. В методику включено 10 заданий, направленных на оценку таких мыслительных операций, как анализ и синтез, сравнение и обобщение, классификация и сериация, а также установление причинно-следственных отношений между явлениями. Каждая проба имеет качественно-количественную оценку по таким критериям, как принятие задания, способ выполнения задания, обучаемость в процессе обследования, отношение к результату своей деятельности. На основе полученной суммы баллов по всем методикам результаты группируются по четырехуровневой шкале (самый низкий – I уровень; самый высокий – IV уровень).

К третьей группе показателей, в отличие от нормативно развивающихся сверстников, были отнесены 100 % детей с ЗПР (100 % детей входят в четвертую группу). Показатели детей с ЗПР смещены в сторону более низких качественно-количественных результатов. Для них характерно снижение скорости выполнения перцептивных действий; кроме того, отмечаются трудности при анализе, синтезе, сравнении, классификации и обобщении объектов; определении причинно-следственных отношений между явлениями, а также имеют место ошибки в определении временных и пространственных представлений.

[1] Стребелева Е. А. и др. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. Москва: Просвещение, 2004. 164 с.

По итогам констатирующего эксперимента проведен формирующий эксперимент в три этапа (подготовительный, основной, заключительный). В формирующем эксперименте приняла участие только одна группа детей с ЗПР (экспериментальная). Сравнительная группа также состояла из 10 дошкольников с диагнозом ЗПР.

На подготовительном этапе решается задача по введению детей в общую тему занятий – путешествие по «Стране Знаний». Детям представлена карта путешествия, на которой изображено восемь островов. Каждый остров имеет свое название и соответствует цели и задачам развития предпосылок УУД. Вводное занятие предполагает обучение алгоритмическим умениям (использование блок-схем для выявления способности следовать алгоритму в дидактических играх); оно направлено на обучение детей следованию линейным двушажным алгоритмам.

На основном этапе решается задача по обучению детей алгоритмическим умениям в дидактических играх, которые включают в себя использование разных видов алгоритмов (трехшажный линейный; четырехшажный линейный; пятишажный линейный; циклический; циклический и разветвляющийся; разветвляющийся), т. е. идет обучение следованию линейным (от трехшажных до пятишажных), циклическим и разветвляющимся алгоритмам.

На заключительном этапе завершается путешествие по «Стране Знаний». Данный этап направлен на закрепление алгоритмических умений, т. е. следование всем видам алгоритмов в игровой деятельности.

Все занятия имеют собственную структуру проведения:

1) подготовительная часть включает в себя приветствие и постановку проблемной ситуации, которую необходимо решить в течение занятия;

2) основная часть строится на проведении дидактических игр, направленных на развитие универсальных предпосылок учебной деятельности (анализ, синтез, сравнение, обобщение, сериация и классификация объектов, установление причинно-следственных отношений между явлениями), с использованием алгоритмов, ко-

торые представлены в виде блок-схем и служат детям в качестве подсказок;

3) заключительная часть посвящена подведению итогов занятия, в ходе которого дети отвечают на вопросы по пройденной теме.

На протяжении всей работы обязательно соблюдаются следующие правила: наличие постоянной группы; определенная пространственная организация; использование карты «Страна Знаний». На занятиях использованы дидактические игры, соответствующие индивидуальным особенностям детей с ЗПР; наглядно представлены алгоритмы действий в виде блок-схем; обозначены проблемные ситуации в начале занятия, которые служат вспомогательным средством стимулирования познавательной активности; обязательно проводятся физминутки в середине занятия для снятия усталости детей. Работа проводится в виде игры. Форма организации занятий – фронтальная.

На третьем этапе мы сравнили результаты в экспериментальной и контрольной группах, повторив методику констатирующего эксперимента. Полученные результаты соответствуют положительной динамике развития предпосылок УУД у детей экспериментальной группы (отмечается повышение результатов в среднем на 10–12 баллов). У контрольной группы результаты повысились на 1–2 балла, что можно связать с работой специалистов в образовательном учреждении (воспитателей, дефектолога и логопеда). Для определения связи и различий между полученными данными мы использовали критерий Манна-Уитни. Наличие вышеперечисленных различий между результатами экспериментальной и контрольной групп подтвердилось в ходе математической обработки данных контрольного эксперимента. Как видим, обучение алгоритмическим умениям является эффективным средством развития предпосылок УУД у дошкольников с ЗПР.

## Выводы

Таким образом, можно утверждать, что тема развития предпосылок познавательных УУД у дошкольников с ЗПР актуальна и

востребована в плане удовлетворения их особых образовательных потребностей.

Результаты пилотного исследования подтвердили эффективность проведенной коррекционно-развивающей работы по обучению алгоритмическим умениям дошкольников с ЗПР в условиях обучения на доступном материале с целью достижения каждым ребенком конкретного практического результата при предъявлении алгоритмов по пути усложнения: от линейного двушажного до пятишажного, с последующим переходом от циклического до разветвляющегося алгоритмов, а также дозирования умственной нагрузки с учетом истощаемости детей, их сосредоточенности, выносливости, настроения и желания.

## Список литературы

1. Асмолов А. Г. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. Москва: Просвещение, 2008. 151 с.

2. Бабинова Н. В., Воронина Л. В. Теоретико-методологичесие аспекты формирования предпосылок к учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста // Образование и наука. 2015. № 5. С. 166–178.

3. Стребелева Е. А. и др. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. Москва: Просвещение, 2004. 164 с.

4. Утюмова Е. А. Содержательно-деятельностный компонент методики формирования алгоритмических умений у детей дошкольного возраста // Педагогическое образование в России. 2020. № 3. С. 98–104.

## References

1. Asmolov A. G. i dr. *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviia v nachal'noi shkole: ot deistviia k mysli* [How to Design Universal Learning Activities in Elementary school: from action to thought]. Moscow: Prosveshchenie, 2008. 151 p.

2. Babinova N. V., Voronina L. V. Teoretiko-metodologichesie aspekty formirovaniia predposylok k uchebnoi deiatel'nosti u detei starshego doshkol'nogo vozrasta [Theoretical and methodological aspects of the formation of prerequisites for educational activity in older preschool children]. *Obrazovanie i nauka* [Education and science]. 2015, no. 5, pp. 166–178.

3. Strebeleva E. A. i dr. *Psikhologo-pedagogicheskaia diagnostika razvitiia detei rannego i doshkol'nogo vozrasta* [Psychological and pedagogical diagnostics of the development of children of early and preschool age]. Moscow: Prosveshchenie, 2004. 164 p.

4. Utiumova E. A. Soderzhatel'no-deiatel'nostnyi komponent metodiki formirovaniia algoritmicheskikh umenii u detei doshkol'nogo vozrasta [The content-activity component of the methodology for the formation of algorithmic skills in preschool children]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2020, no. 3, pp. 98–104.

## Сведения об авторах

**Елена Владимировна Комаровская** – кандидат биологических наук, доцент; https://orcid.org/0000-0003-1591-7439, e.komarovskaya@narfu.ru, Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова в г. Северодвинске (филиал) (д. 6, ул. Воронина, 164500 г. Северодвинск, Россия); **Elena V. Komarovskaya** – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor; https://orcid.org/0000-0003-1591-7439, e.komarovskaya@narfu.ru, Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov in Severodvinsk (branch) (6, ul. Voronina,164500 Severodvinsk, Russia).

Статья поступила в редакцию 21.12.2021; одобрена после рецензирования 12.01.2022; принята к публикации 02.02.2022.

The article was submitted 21.12.2021; Approved after review 12.01.2022; Accepted for publication on 02.02.2022.

Научная статья
УДК [376:37.013.42]-056.263

# Актуальность разработки проблемы формирования социокультурной компетенции старшеклассников с нарушением слуха

**Анастасия Александровна Лаврентик**[1], **Ирина Кузьминична Русакович**[2]✉

[1]Специальная общеобразовательная школа № 14 для детей с нарушением слуха г. Минска, Минск, Беларусь,
[1]runastjalavrik@gmail.com
[2]Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, Беларусь,
[2]140105@tut.by, https://orcid.org/0000-0002-3602-6603

**Аннотация.** В статье с позиции компетентностного подхода представлены психолого-педагогические основания и факторы, влияющие на социально-личностное развитие неслышащих и слабослышащих старшеклассников. Раскрываются содержательные компоненты, составляющие основу социокультурной компетенции, обозначается актуальность определения ее структуры и места в коррекционно-образовательном процессе, а также значимость в процессе социализации, профориентации и подготовке к самостоятельной жизни для лиц со слуховой депривацией.

**Ключевые слова:** социокультурная компетенция, знания, умения, обучающиеся с нарушением слуха, самоидентификация, интеграция

**Для цитирования:** Лаврентик А. А., Русакович И. К. Актуальность разработки проблемы формирования социокультурной компетенции старшеклассников с нарушением слуха // Актуальные проблемы общей и коррекционной педагогики, общей и специальной психологии: сборник научных статей / научный редактор О. А. Денисова. Череповец: ЧГУ, 2022. С. 123–136.

# Relevance of the development of the problem of sociocultural competence formation among senior high school students with hearing impairment

**Anastasia A. Lavrentik[1], Irina K. Rusakovich[2]✉**

[1]Special comprehensive school No. 14
for children with hearing impairment in Minsk,
Minsk, Belarus,
[1]runastjalavrik@gmail.com
[2]Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank,
Minsk, Belarus,
[2]140105@tut.by, https://orcid.org/0000-0002-3602-6603

**Annotation.** From the competency-based approach perspective, the article presents the psychological and pedagogical foundations and factors influencing the social and personal development of deaf and hard of hearing high school students. The in-depth components that make up the basis of sociocultural competence are revealed. The relevance of determining structure and place of sociocultural competence in the correctional and educational process, as well as its importance in the process of socialization, career guidance and preparation for an independent life for individuals with auditory deprivation are designated in the article.

**Keywords:** socio-cultural competence, knowledge, skills, students with hearing impairment, self-identification, integration

**For citation:** Lavrentik A. A., Rusakovich I. K. Relevance of the development of the problem of sociocultural competence formation among senior high school students with hearing impairment // Actual problems of general and correctional pedagogy, general and special psychology: collection of scientific articles / edited by O. A. Denisova. Cherepovets: CHSU, 2022, pp. 123–136.

## Введение

Развитие человека, социализация и формирование его личности происходят в окружающей социокультурной среде. Социокультурная среда – сложная структура общественных, материальных и духовных условий, в которых реализуется жизнедеятельность человека. В основе изучения социокультурной среды

как источника и фактора развития личности человека лежат теоретические идеи, разработанные в социальной психологии и социальной педагогике[1].

Формирование социокультурной компетенции у детей с нарушением слуха является важной задачей системы специального и инклюзивного образования. Овладение данной компетенцией стимулирует интеграционные процессы среди лиц с нарушением слуха и слышащих людей, влияет на воспитание моделей поведения в различных жизненных ситуациях, помогает определить профессиональную направленность. Таким образом, определение структуры социокультурной компетенции, ее содержания и места в коррекционно-образовательном процессе становится актуальным предметом исследований.

**Основная часть**

В специальном образовании реализация компетентностного подхода рассматривается в контексте создания условий для практического использования знаний, умений и навыков, развития способностей, формирования способов деятельности, что позволит учащимся активно действовать в нетрадиционных ситуациях, выходящих за пределы того, что изучается в школе[2]. В Республике Беларусь разработку стандартов специального образования в русле компетентностного подхода впервые представила профессор Т. А. Григорьева[3]. Она определила содержание стандарта[4] и взаимосвязанные содержательные линии его образовательной об-

[1] Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. Москва: Академия. 2003. 456 с.

[2] Григорьева Т. А., Русакович И. К. Технология обучения жестовому языку: эксперимент в специальной школе // Весці БДПУ. Серыя 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. 2007. № 4. С. 10–14.

[3] Григорьева Т. А. Минимальные требования к уровню социально-бытовой адаптированности учащихся и методики его измерения // Дефектология. 1998. № 5. С. 17–37.

[4] Григорьева Т. А. Временный государственный образовательный стандарт (проект). Специальное общее образование. Школы для детей с нарушением слуха (социально-бытовая адаптированность) // Дэфекталогія. 1998. № 3. С. 3–19.

ласти: саногенную, субъектную, гражданско-правовую, семейно-бытовую, социокультурную и коммуникативную компетенции, а также предложила методики их измерения и основные требования к уровням их сформированности на начальном и основном этапах[1].

В специальной психологии доказано, что развитие ребенка с нарушением слуха, с одной стороны, подчиняется общим законами и закономерностям психического развития индивида, с другой стороны, имеет своеобразие, обусловленное нарушением в различной степени или потерей слуха. К общим факторам, влияющим на формирование всех линий психического развития в условиях слуховой депривации – личностного, социального, психофизического, когнитивного, – относят средовой фактор. Развитие личности человека (и слышащего, и неслышащего) происходит в окружающей его реальности. В психологии реальное бытие человека как личности рассматривается в работах В. С. Мухиной, определившей реалии, во взаимодействии с которыми происходит жизнедеятельность человека и его развитие.

*Первая реалия* – это предметный реальный мир, с которого начинается освоение окружающего пространства ребенком, и в котором он живет и развивается, а также условия, которые позитивно влияют на культуру в целом и на отдельного человека в частности. Вхождение ребенка в реальный мир предметов должно формировать позитивные качества: бережливое отношение к культуре, отношение к красивому, уважение к созданным предметам. В данной ситуации касательно предметного мира ребенок должен овладеть функциями и назначениями предметов[2].

Согласно культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, возникновение системных отклонений связано с тем, что любое первичное нарушение препятствует процессу усвоения человеческого опыта социализации, врастанию ребенка в культуру

[1] Григорьева Т. А. Общая характеристика образовательной области «Социально-бытовая адаптированность» // Дефектология. 1998. № 3. С. 3–19.

[2] В. В. Мартынова. Социальная педагогика. Минск: БГПУ. 2014. Вып. 20. 164 с.

общества, потому что все социальные институты так или иначе рассчитаны на нормальную, стандартную психофизиологию. Именно это давало основание рассматривать расстройства (в том числе сенсорные нарушения) как социальный вывих, как феномен выпадения ребенка из культуры, что является подлинной причиной отклонений от нормального хода развития. Такое обоснование и понимание природы нарушений генеза психики позволило наметить стратегическую линию их исправлений, так как возникновение самих нарушений и процесс их коррекции лежат в одной и той же социальной плоскости.

Социокультурную среду в культурно-исторической концепции психического развития Л. С. Выготский определил в качестве основного условия формирования психики. Развитие психических процессов, по мнению ученого, происходит непосредственно через некую форму внешней деятельности, где культурные ценности приобретают определенную четкость, «опредмечиваются» – так осуществляется интериоризация, переход внешних символов во внутреннюю сферу[1]. При этом трудности в усвоении общечеловеческого опыта могут преодолеваться за счет создания обходных путей, установления новых связей с социальным миром при опоре на сохранные возможности ребенка.

Социальная ситуация развития учащихся с нарушением слуха в современных условиях не позволяет им в полной мере овладеть новыми социальными связями и подготовиться к независимой жизнедеятельности. Знания, полученные в школе, оказываются не всегда востребованными и применимыми к действительности. Необходимость улучшения социальной адаптации учащихся, обеспечения их жизненной успешности приводит к поиску новых педагогических подходов. В структуре компетентностного подхода становится важным формирование такой системы знаний, умений и навыков, которая бы способствовала готовности к взрослой жизни, самостоятельному зарабатыванию денег, взаимодействию и продуктивной коммуникации во время совместной

[1] Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. Москва: Академия. 2003. 456 с.

работы, а также свободному использованию всех благ цивилизации.

Формирование социокультурной компетентности рассматривается как одно из стратегических направлений в подготовке к активной самостоятельной жизнедеятельности детей с нарушением слуха[1]. На начальном этапе ее формирования закладываются основы, понимание и усвоение важных составляющих *первой реалии окружающего мира*. В рамках образовательного стандарта «Социально-бытовая адаптированность» изучение жизненных реалий включает знания определенных учреждений и профессий работающих в них людей, а именно:

– образовательных учреждений (детский сад, школа);

– медицинских учреждений (аптека, больница, поликлиника);

– учреждений культуры (кинотеатр, библиотека, музей, выставочный зал, театр, цирк), а также мест отдыха и оздоровления (парк, луг, лес, спортплощадка, игровая площадка и т. д.);

– предприятий производственного типа (завод, фабрика) и предприятий торговли (магазин, универмаг, универсам, киоск);

– видов транспорта (воздушного, водного, наземного, подземного);

– средств связи (почта, телеграф, телефон, интернет)[2].

Данное содержание реализуется в коррекционно-образовательном процессе через изучение учебного материала основных предметов учебного и коррекционного компонентов учебного плана («Человек и мир», «Чтение», «Мая Радзіма Беларусь», «Развитие устной речи и слухового восприятия», «Развитие жестовой речи»), а также в процессе внеклассной и воспитательной работы с учащимися с нарушением слуха, в которой актуализируются знания и формируются нужные умения.

[1] Коноплева А. Н., Лещинская Т. Л., Лисовская Т. В. Стандартизация специального образования на компетентностной основе // Веснік адукацыі. 2009. № 6. С. 12–18.

[2] Григорьева Т. А. Минимальные требования к уровню социально-бытовой адаптированности учащихся и методики его измерения // Дефектология. 1998. № 5. С. 17–37.

На основном этапе ребенок познает роль человека и его взаимоотношения в предметном мире. *Вторая реальность бытия человека – это реальность образно-знаковых систем* (по В. С. Мухиной). Под образно-знаковыми системами понимают искусство, речь, словарь, образы, которые служат обозначению предметов, передачи опыта, общению между людьми. К образно-знаковым системам, сложившимся в социуме, относятся также и идеи, которые человек формирует, осваивая мир.

В ситуации слуховой депривации социально-личностное становление подростка с нарушением слуха, в частности, связанное с фиксированностью школьников на своем дефекте и механизмами компенсации дефекта большое значение имеет учет специфики самоидентификации такого ребенка, родившегося в семье слышащих или неслышащих родителей. Они по-разному оценивают и принимают потерю слуха у ребенка. Специалистами отмечено, что «…для глухого подростка расширение социальной среды связано с усилением фиксации на своем дефекте, поскольку среда часто оказывается агрессивной к нему именно в связи с его физическим дефектом, и, тем самым, культивирует этот дефект, как дефект социальный. Более того, с возрастом глухие школьники все реже фиксируют позитивное отношение к себе социального окружения»[1].

*Третий компонент социокультурной среды* – это реальность социально-нормативного пространства. Данный компонент включает законы, нормативы, традиции, которые устанавливают отношения между людьми в социуме[2].

Освоение этих реалий предполагает формирование фонда знаний, отражающих субкультуру глухих и общую культуру макросоциума, а именно:

[1] Собкин В. С. Подросток с дефектом слуха: ценности, ориентации, жизненные планы, социальные связи: Эмпирическое исследование. Москва: ЦСО РАО, 1996. 96 с.

[2] Мартынова В. В. Социальная педагогика. Минск: БГПУ. 2014. Вып. 20. 164 с.

– известных слышащих и неслышащих представителей искусства, кино, театра, цирка, эстрады, телеведущих, блогеров, переводчиков жестового языка;

– учреждений, представляющих образовательные услуги лицам с нарушенным слухом (колледж, училище, техникум, учебно-производственное предприятие, институт, университет), порядка поступления и предприятий, принимающих на работу неслышащих;

– мест отдыха, оздоровления (Дворец культуры глухих, кемпинг, пансионат);

– отделений сберегательного банка, основных форм и порядка оформления денежных операций (открытие / закрытие счета, взнос, проценты и др.);

– финансовой грамотности;

– правил пользования средствами связи (Интернет, телефон, формы Google и др.);

– видов воздушного (самолеты, вертолеты), речного (катера, паромы), морского (корабли, баржи) транспорта; пассажирских услуг (расписание движения поездов, электричек; отправления воздушного и водного транспорта; цена билетов; предварительная продажа; правила приобретения и возврата проездных документов и др.)[1].

Параллельно с формированием предметно-социального мира ребенок познает окружающую природу как *четвертую реальность бытия человека.* Природа также является важнейшим компонентом социокультурной среды, а в настоящее время особенно усиливается компонент ответственности за свое поведение и отношение к природе (все действия человека должны с ней соотноситься). Данная область компетенций (знания, умения и готовность ими воспользоваться, экологическая грамотность и бережное отношение к природным ресурсам) целенаправленно форми-

[1] Григорьева Т. А. Минимальные требования к уровню социально-бытовой адаптированности учащихся и методики его измерения // Дефектология. 1998. № 5. С. 17–37.

руется в процессе изучения предметов естественно-математического и гуманитарного циклов.

В содержании коррекционной работы обязательно прослеживается национальный характер: система школьных знаний формирует гражданскую и общественную позицию неслышащих учащихся – граждан Беларуси, помогает ориентироваться в представителях белорусской литературы и культуры, театра, эстрады, в календарной обрядности белорусов; в сфере предоставляемых на территории страны образовательных услуг лицам с нарушением слуха; становится базой для формирования социально-значимых и личностно-значимых умений. В более прикладном аспекте – учит пользоваться расписанием движения транспорта пригородного и междугороднего сообщения, выбирать удобный вид транспорта; пользоваться услугами для пассажира (в том числе в месте проживания – конкретном городе или поселке, деревне); услугами банка, поликлиники, предприятий сферы обслуживания и др. В аспекте профориентации – ориентироваться в круге профессий, доступных лицам со слуховой депривацией, и предприятий, имеющих места для инвалидов (в Республике Беларусь и в странах ближнего и дальнего зарубежья); ориентироваться в формах проведения досуга, отдыха, возможностях оздоровления организма, возможностях спортивного и культурного времяпрепровождения в структуре общественных объединений инвалидов[1].

В условиях тяжелой депривации дополнительно к вышеперечисленным значимым элементам социокультурной среды в структуре формирования компетенций приоритетным и значимым становится статус, роль и место жестового языка, который служит средством коммуникации, обучения, развития, самоидентификации и самореализации лиц с нарушением слуха. Жестовый язык для неслышащих, как и звуковой (словесный) для слышащих, является средством познания мира, материализации мысли, актуализации человеческой сущности и социального сосуществ-

[1] Григорьева Т. А. Минимальные требования к уровню социально-бытовой адаптированности учащихся и методики его измерения // Дефектология. 1998. № 5. С. 17–37.

вания в микросоциуме неслышащих, и – через переводчика – в макросоциуме[1].

В Беларуси обучающиеся с нарушением слуха получают знания о структуре и деятельности Белорусского общества глухих, Всемирной федерации глухих, о достижениях глухих в сфере производства, спорта, искусства, науки, образования. Востребованным является изучение путей, форм и направлений профессиональной ориентации молодежи, имеющей нарушения слуха и идентифицирующей себя как представителей микросоциума глухих, обладающих своей историей, культурой и языком.

Социокультурная, гражданско-правовая, саногенная, субъектная, коммуникативная, семейно-бытовая линии компетентности человека с нарушением слуха обогащаются в процессе изучения цикла общеобразовательных дисциплин. Они выступают основой для формирования экспрессивно-эмоциональных качеств и интеллектуальных умений, которые значительно облегчают процесс развития креативных способностей, умения и желания создавать «авторские тексты» в различных ситуациях межличностного общения с глухими собеседниками[2].

Немногочисленные исследования по проблеме социальной адаптации лиц с нарушением слуха, проведенные в Республике Беларусь с учетом современных реалий, указывают на необходимость усиления внимания к решению данной проблемы как условию обеспечения социальной интеграции. В белорусской сурдопедагогике прикладные аспекты социальной адаптации учащихся с нарушением слуха разрабатывали С. Ф. Левяш, Л. А. Бондаревич и др. В их публикациях представлены методы и методические приемы, дидактические, сюжетно-ролевые и деловые игры

[1] Григорьева Т. А., Русакович И. К. Технология обучения жестовому языку: эксперимент в специальной школе // Весці БДПУ. Серыя 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. 2007. № 4. С. 10–14.

[2] Григорьева Т. А., Русакович И. К. Технология обучения жестовому языку: эксперимент в специальной школе // Весці БДПУ. Серыя 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. 2007. № 4. С. 10–14.

для воссоздания бытовых ситуаций[1]. В перечне задач, направленных на достижение социальной адаптации, чаще всего отмечается формирование умений самообслуживания, умение пользоваться услугами различных предприятий и учреждений, формирование коммуникативных умений и культуры коммуникативно-речевого поведения.

**Выводы**

Актуальность проблемы исследования обусловливается существующими противоречиями между требованиями жизни и способностями учащихся с нарушением слуха, необходимостью расширить возможности самостоятельного внедрения ребенка в реальную жизнь для социальной адаптации и профессиональной востребованности в будущем.

Как показывает анализ литературных источников и программно-методического обеспечения по проблеме исследования, в отечественной (белорусской) системе образования недостаточно разработок на компетентностной основе (особенно на II и III ступенях общего среднего образования детей с нарушением слуха). Концепция развития профессиональной ориентации молодежи в Республике Беларусь достаточно четко определяет функции разных министерств и подведомственных им учреждений и организаций в управлении системой профессиональной ориентации. Перед учеными и практиками стоит задача поиска эффективных путей, новых организационно-методических форм, инструментов, коррекционно-образовательных ресурсов для работы по формированию социокультурной компетентности неслышащих обучающихся, созданию благоприятных условий для их успешной социализации, а в дальнейшем – личностной и профессиональной самореализации.

[1] Левяш С. Ф., Бондаревич Л. А. Социально-бытовая адаптация учащихся с нарушением слуха // Дэфекталогія. 2004. № 3. С. 41–47.

## Список литературы

1. Григорьева Т. А. Временный государственный образовательный стандарт (проект). Специальное общее образование. Школы для детей с нарушением слуха (социально-бытовая адаптированность) // Дэфекталогія. 1998. № 3. С. 3–19.

2. Григорьева Т. А. Минимальные требования к уровню социально-бытовой адаптированности учащихся и методики его измерения // Дефектология. 1998. № 5. С. 17–37.

3. Григорьева Т. А. Общая характеристика образовательной области «Социально-бытовая адаптированность» // Дефектология. 1998. № 3. С. 3–19.

4. Григорьева Т. А., Русакович И. К. Технология обучения жестовому языку: эксперимент в специальной школе // Весці БДПУ. Серыя 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. 2007. № 4. С. 10–14.

5. Коноплева А. Н., Лещинская Т. Л., Лисовская Т. В. Стандартизация специального образования на компетентностной основе // Веснік адукацыі. 2009. № 6. С. 12–18.

6. Левяш С. Ф., Бондаревич Л. А. Социально-бытовая адаптация учащихся с нарушением слуха // Дэфекталогія. 2004. № 3. С. 41–47.

7. Мартынова В. В. Социальная педагогика. Минск: БГПУ. 2014. Вып. 20. 164 с.

8. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. Москва: Академия. 2003. 456 с.

9. Собкин В. С. Подросток с дефектом слуха: ценности, ориентации, жизненные планы, социальные связи: Эмпирическое исследование. Москва: ЦСО РАО, 1996. 96 с.

## References

1. Grigor'eva T. A. Vremennyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart (proekt). Spetsial'noe obshchee obrazovanie. Shkoly dlia detei s narusheniem slukha (sotsial'no-bytovaia adaptirovannost') [Temporary State Educational Standard (draft). Special general education. Schools for children with hearing impairment (social and household adaptability)]. *Defektalogiia* [Defectology], 1998, no. 3, pp. 3–19.

2. Grigor'eva T. A. Minimal'nye trebovaniia k urovniu sotsial'no-bytovoi adaptirovannosti uchashchikhsia i metodiki ego izmereniia [Minimum requirements for the level of social and household adaptability of students and methods of its measurement]. *Defektologiia* [Defectology], 1998, no. 5, pp. 17–37.

3. Grigor'eva T. A. Obshchaia kharakteristika obrazovatel'noi oblasti “Sotsial'no-bytovaia adaptirovannost'” [General characteristics of the educational field “Social and household adaptability”]. *Defektologiia* [Defectology], 1998, no. 3, pp. 3–19.

4. Grigor'eva T. A., Rusakovich I. K. Tekhnologiia obucheniia zhestovomu iazyku: eksperiment v spetsial'noi shkole [Sign language teaching technology: an experiment in a special school]. *Vestsi BDPU. Seryia 1. Pedagogika. Psikhalogiia. Filalogiia* [Vesti BSPU. Series 1. Pedagogy. Psychology. Philology], 2007, no. 4, pp. 10–14.

5. Konopleva A. N., Leshchinskaia T. L., Lisovskaia T. V. Standartizatsiia spetsial'nogo obrazovaniia na kompetentnostnoi osnove [Standardization of special education on a competency-based basis]. *Vesnik adukatsyi* [Bulletin of Education], 2009, no. 6, pp. 12–18.

6. Leviash S. F., Bondarevich L. A. Sotsial'no-bytovaia adaptatsiia uchashchikhsia s narusheniem slukha [Social and household adaptation of students with hearing impairment]. *Defektalogiia* [Defectology], 2004, no. 3, pp. 41–47.

7. Martynova V. V. *Sotsial'naia pedagogika* [Social pedagogy]. Minsk: BGPU, 2014, iss. 20. 164 p.

8. Mukhina V. S. *Vozrastnaia psikhologiia: fenomenologiia razvitiia, detstvo, otrochestvo* [Age psychology: phenomenology of development, childhood, adolescence]. Moscow: Akademiia, 2003. 456 p.

9. Sobkin V. S. *Podrostok s defektom slukha: tsennosti, orientatsii, zhiznennye plany, sotsial'nye sviazi: Empiricheskoe issledovanie* [A teenager with a hearing defect: values, orientations, life plans, social connections: An empirical study]. Moscow: TsSO RAO, 1996. 96 p.

## Сведения об авторах

**Анастасия Александровна Лаврентик** – учитель; nastjalavrik@gmail.com, Специальная общеобразовательная школа № 14 для детей с нарушением слуха г. Минска (54, ул. Севастопольская, 220049 г. Минск, Беларусь); **Anastasia A. Lavrentik –** Teacher; nastjalavrik@gmail.com, Special comprehensive school No. 14 for children with hearing impairment in Minsk (54, ul. Sevastopolskaia, 220049 Minsk, Belarus).

**Ирина Кузьминична Русакович** – кандидат педагогических наук, доцент; https://orcid.org/0000-0002-3602-6603, 140105@tut.by, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (д. 18, ул. Советская, 220030 г. Минск, Беларусь); **Irina K. Rusakovich** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; https://orcid.org/0000-0002-3602-6603, 140105@tut.by, Belarusian State

Pedagogical University named after Maxim Tank (18, ul. Sovetskaia, 220030 Minsk, Belarus).

**Заявленный вклад авторов:** все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article. The authors declareno conflict sofinterests.

Статья поступила в редакцию 20.12.2021; одобрена после рецензирования 12.01.2022; принята к публикации 02.02.2022.

The article was submitted 20.12.2021; Approved after review 12.01.2022; Accepted for publication on 02.02.2022.

Научная статья
УДК 371.96

# Комплексное сопровождение образовательного процесса инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья

**Валентина Николаевна Поникарова[1], Анастасия Олеговна Громыко[2]✉,**

[1, 2]Череповецкий государственный университет, Череповец, Россия,
[1]ponikarovavn@rambler.ru, https://orcid.org/0000-0002-7743-3790
[2]nastia.gromyko@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-8296-8036

**Аннотация.** Авторы рассматривают основные аспекты комплексного сопровождения лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью в инклюзивном образовании. В статье описываются работы по сопровождению, инклюзивному образованию, психолого-педагогическому сопровождению, медицинско-оздоровительному сопровождению, социальному сопровождению, организационно-методическому сопровождению.

**Ключевые слова:** сопровождение, инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение, медицинско-оздоровительно сопровождение, социальное сопровождение, организационно-методическое сопровождение

**Благодарность.** Исследование выполнено в рамках гранта «Развитие регионального информационно-аналитического портала «ПЕРСПЕКТИВА-PRO» с применением технологии искусственного интеллекта как инструмента профориентации, образования и содействия трудоустройству инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья», договор № 22 от 10 декабря 2021 г.

**Для цитирования:** Поникарова В. Н., Громыко А. О. Комплексное сопровождение образовательного процесса инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные проблемы общей и коррекционной педагогики, общей и специальной психологии: сборник научных статей / научный редактор О. А. Денисова. Череповец: ЧГУ, 2022. С. 137–148.

# Comprehensive support of the educational process of the disabled and persons with disabilities

**Valentina N. Ponikarova[1], Anastasia O. Gromyko[2]✉,**

[1, 2]Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia,
[1]ponikarovavn@rambler.ru, https://orcid.org/0000-0002-7743-3790
[2]nastia.gromyko@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-8296-8036

**Abstract:** The article discusses the main aspects of comprehensive support for persons with disabilities and (or) disabilities in inclusive education. The article describes the work on support, inclusive education, psychological and pedagogical support, medical and wellness support, social support, organizational and methodological support.

**Keywords:** support, inclusive education, psychological and pedagogical support, medical and health support, social support, organizational and methodological support

**For citation:** Ponikarova V. N., Gromyko A. O. Comprehensive support of the educational process of the disabled and persons with disabilities // Actual problems of general and correctional pedagogy, general and special psychology: collection of scientific articles / edited by O. A. Denisova. Cherepovets: CHSU, 2022, pp. 137–148.

## Введение

Особое внимание на современном этапе уделяется вопросам теории и практики сопровождения субъектов инклюзивного образования (С. Н. Сорокоумова, С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, Э. И. Леонгард, Е. Г. Самсонова, Н. М. Бурыкина, П. Р. Егоров); определению стратегий и технологий поддержки семьи в воспитании особого ребенка (Л. М. Шипицына, Э. И. Леонгард, М. Селигман, Р. Дарлинг), вопроса подготовки кадров для системы инклюзивного образования (О. А. Денисова, О. Л. Леханова, В. Н. Поникарова и др.)[1].

[1] Кутепова Е. Н. Сунцова А. С. Теоретический анализ проблемы инклюзивного образования в современных научных исследованиях // Вест-

Под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Рассмотрим основные направления процесса сопровождения в системе инклюзивного образования.

Идеи психолого-педагогического сопровождения в частности, активно развиваются в работах Л. В. Байбородовой, Н. Г. Битяновой, О. С. Газмана, И. В. Дубровиной, С. В. Дудчик, Е. И. Казаковой, Н. В. Клюевой и др.[1] В наиболее общем смысле сопровождение характеризуют как помощь ребенку в преодолении возникающих трудностей, в поиске путей решения актуальных противоречий, встречающихся при организации образовательного процесса, как непрерывный процесс изучения, формирования и создания условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, обеспеченных командной работой специалистов различных профилей.

## Основная часть

Базовой можно считать идею О. С. Газмана, автора технологии индивидуализированного (персонифицированного) воспитания, показавшего в своих работах, что педагогическая поддержка (а также психологическая) и сопровождение развития личности человека есть не просто сумма разнообразных методов коррекционно-развивающей работы, а комплексная система, особая культура поддержки и помощи человеку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

В целом сопровождение ребенка или группы детей с ограниченными возможностями адаптации в образовательном процессе как одно из приоритетных направлений деятельности инклюзивного образовательного учреждения может быть определено как «…система профессиональной деятельности, направленной на

ник Череповецкого государственного университета, 2016. № 2. С. 105–110.

[1] Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики / под редакцией С. В. Алехиной, М. М. Семаго. Москва: МГППУ, 2012. 156 с.

создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуации школьного взаимодействия»[1].

Таким образом, рассматривая любого ребенка с ограниченными возможностями адаптации как основного субъекта инклюзивной образовательной среды, можно конкретизировать цели и задачи сопровождения: непрерывное поддержание силами всех специалистов – субъектов образовательного процесса равновесной ситуации между реальными возможностями ребенка по амплификации образовательных воздействий (в первую очередь определяемых закономерностями индивидуального развития ребенка) и объемом, динамическими показателями этих образовательных воздействий со стороны педагогов, родителей и других субъектов образовательного процесса.

Медицинско-оздоровительное сопровождение включает в себя диагностику физического состояния обучающихся, сохранение здоровья, развитие адаптационного потенциала, приспособляемости к учебе. Медицинско-оздоровительное сопровождение осуществляется учебно-методическим управлением, центром инклюзивного образования, студенческим здравпунктом. В рамках этого направления (сопровождения) решаются следующие задачи:

— участие в профессиональном отборе и профессиональном подборе путем оценки состояния здоровья абитуриентов, уточняя показания и противопоказания по конкретной специальности;

— разработка индивидуальных программ медицинского сопровождения учащихся в учебном заведении;

— согласование и координация своей деятельности с лечебными учреждениями;

— направление в лечебные учреждения для получения узкой специализированной медицинской помощи, на санаторно-курортное лечение, протезирование и ортезирование;

[1] Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики / под редакцией С. В. Алехиной, М. М. Семаго. Москва: МГППУ, 2012. 156 с.

— передача медицинских знаний, умений и навыков, осуществление медико-консультативной и профилактической работы, санитарно-гигиеническое и медицинское просвещение;

— контроль состояния здоровья обучающихся, медицинский патронаж, установка допустимых учебно-производственных нагрузок и режима обучения;

— осуществление лечебно-оздоровительных мероприятий.

Медицинско-оздоровительное сопровождение включает диагностику физического состояния студентов-инвалидов, сохранение здоровья, развитие адаптационного потенциала, приспособляемости к учебе. Главная задача медицинского сопровождения студентов с ОВЗ – это проведение мероприятий, целью которых является сохранение и улучшение их здоровья, повышение адаптационного потенциала и приспособляемости к процессу обучения. Успешное протекание образовательного процесса возможно только при устойчивом состоянии остаточного здоровья студентов с ОВЗ, поэтому образовательный процесс должен проходить на фоне диагностики и коррекции физического состояния студентов-инвалидов, развития их адаптационного потенциала, приспособляемости к учебе. Проведение постоянного мониторинга состояния здоровья в процессе обучения в вузе позволит успешнее решать задачи повышения психических ресурсов и адаптационных возможностей инвалидов в условиях увеличения стрессовых информационных нагрузок, а также решать вопросы охраны здоровья и преодоления обострений хронических соматических заболеваний у данного контингента студентов[1].

[1] Медицинское сопровождение в ВУЗе. URL: https://www.rumc.mininuniver.ru/direction/education/soprovozhdenie/medicinskoe_soprovozhdenie_v_vuze (дата обращения: 11.10.2021); Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса (утв. Министерством образования и науки РФ 8 апреля 2014 г. N АК-44/05вн). URL: https://base.garant.ru/70680520/ (дата обращения: 11.10.2021).

Таким образом, медицинско-оздоровительное сопровождение включает в себя комплексное воздействие на здоровье и психологическое состояние инвалидов, обучающихся в вузе, что позволяет не только довести процесс обучения до получения ими диплома о высшем образовании, но и социально адаптировать их в обществе после окончания высшего учебного заведения.

Социальное сопровождение осуществляется через оказание консультативной помощи инвалидам по вопросам социальной реабилитации; предоставление информации о правовых основах реабилитации; содействие в решении личных проблем; социально-психологическую реабилитацию; содействие в обеспечении инвалида техническими средствами реабилитации.

Наиболее актуальными на сегодняшний день являются вопросы по организации реабилитационных мероприятий, а также совершенствование управления реабилитационной деятельности. Для многих регионов нашей страны характерна недостаточная развитость системы межведомственного взаимодействия в процессе реализации индивидуальных программ по реабилитации и поддержке инвалидов. В то же время многоаспектность трудностей жизненной ситуации инвалида определяют междисциплинарный и межведомственный характер реабилитации, длительный промежуток времени для ее организации и реализации. Для усовершенствования межведомственного взаимодействия, а также для развития системы социальной поддержки и защиты инвалидов на территории многих субъектов Российской Федерации с давнего времени внедрены службы сопровождения инвалидов. Их цель – улучшение качества жизни инвалидов и семей, воспитывающих детей-инвалидов. Сюда же входит повышение реабилитационного, интеграционного и коммуникативного потенциала, а также качества и уровня доступности социальных услуг, которые предназначены для инвалидов и их ближайшего окружения[1].

[1] Концепция развития в Российской Федерации системы комплексной реабилитации и абилитации лиц с инвалидностью, в том числе детей с инвалидностью, на период до 2025 года. URL: https://min-

Организационно-методическое сопровождение. Цель – сопровождение образовательного процесса для повышения профессиональной компетенции педагогических и управленческих кадров на основе создания системы квалификационного информационно-методического, учебно-методического и организационно-деятельностного сопровождения.

Основными задачами являются:

1) обеспечение оперативного информирования педагогов о новом содержании образования;

2) формирование комплексной системы оценки качества подготовки выпускников;

3) формирование у преподавателя умений и навыков анализа образовательного процесса в целом и самоанализа своей учебно-воспитательной деятельности в частности;

4) совершенствование методики, повышение эффективности проведения всех видов учебных занятий;

5) совершенствование учебных планов и программ в соответствии с ФГОС СПО;

6) обновление и совершенствование знаний в области преподаваемой дисциплины;

7) подготовка пособий и других учебно-методических материалов, отвечающих современному состоянию науки, требованиям педагогики и психологии. Отбор и издание учебников и учебных пособий по дисциплинам;

8) стимулирование и развитие творческого исследовательского подхода к учебно-воспитательному процессу;

9) выявление, обобщение и распространение передового педагогического опыта в образовательном учреждении;

10) организационно-методическое обеспечение аттестации педагогических кадров;

11) совершенствование методов и стиля взаимодействия со студентами.

Самое пристальное внимание уделяется разработке и реализации программы инклюзивного обучения. В программе отобража-

trud.gov.ru/ministry/programms/25/kontcepsia (дата обращения: 11.10.2021).

ется актуальность, ставятся определенные цели и задачи, намечается план занятий, мероприятий, способствующих включению студентов с ОВЗ в активную совместную деятельность. Программа деятельности учреждения (или педагога) представляет собой целую стратегию, направленную на создание инклюзивной культуры, разработку инклюзивной политики «всегда вместе», развитие инклюзивной практики, системный подход, создание адаптивной среды, комплекса мероприятий с использованием оборудования, мониторинг опыта инклюзивного образования и его анализ[1].

**Выводы**

Таким образом, комплексное сопровождение образовательного процесса инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья тесно связано со структурой образовательного процесса, определяется его целями, построением, содержанием и методами. Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется для студентов-инвалидов, имеющих проблемы в обучении, общении и социальной адаптации. Оно направлено на изучение, развитие и коррекцию личности студента-инвалида, ее профессиональное становление с помощью психодиагностических процедур, психопрофилактики и коррекции личностных искажений. Медицинско-оздоровительное сопровождение включает диагностику физического состояния студентов-инвалидов, сохранение здоровья, развитие адаптационного потенциала, приспособляемости к учебе. Социальное сопровождение – это совокупность мероприятий, сопутствующих образовательному процессу и направленных на социальную поддержку инвалидов при их инклюзивном обучении, включая содействие в решении бытовых проблем, проживание в общежитии, социальные выплаты, выделения материальной помощи, стипендиального обеспечения. Организационно-

[1] Паршутина С. В. Методическая деятельность в условиях инклюзивного образовательного процесса // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII Международной научной конференции (Санкт-Петербург, июль 2015 г.). Санкт-Петербург: Свое издательство, 2015. С. 116–119.

методическое сопровождение – сопровождение образовательного процесса для повышения профессиональной компетенции педагогических и управленческих кадров на основе создания системы квалификационного информационно-методического, учебно-методического и организационно-деятельностного сопровождения, а также разработка и организация специальных условий для лиц с инвалидностью и ОВЗ.

## Список источников

1. Концепция развития в Российской Федерации системы комплексной реабилитации и абилитации лиц с инвалидностью, в том числе детей с инвалидностью, на период до 2025 года. URL: https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/25/kontcepsia (дата обращения: 11.10.2021).

2. Кутепова Е. Н. Сунцова А. С. Теоретический анализ проблемы инклюзивного образования в современных научных исследованиях // Вестник Череповецкого государственного университета, 2016. № 2. С. 105–110.

3. Медицинское сопровождение в ВУЗе. URL: https://www.rumc.mininuniver.ru/direction/education/soprovozhdenie/medicinskoe_soprovozhdenie_v_vuze (дата обращения: 11.10.2021).

4. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса (утв. Министерством образования и науки РФ 8 апреля 2014 г. N АК-44/05вн). URL: https://base.garant.ru/70680520/ (дата обращения: 11.10.2021).

5. Паршутина С. В. Методическая деятельность в условиях инклюзивного образовательного процесса // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII Международной научной конференции (Санкт-Петербург, июль 2015 г.). Санкт-Петербург: Свое издательство, 2015. С. 116–119.

6. Письмо Минобрнауки России от 18.03.2014 N 06-281 «О направлении Требований» (вместе с «Требованиями к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях, в том числе оснащенности образовательного процесса», утв. Минобрнауки России 26.12.2013 N 06-2412вн). URL: https://lega-

lacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-18032014-n-06-281/ (дата обращения: 11.10.2021).

7. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики / под редакцией С. В. Алехиной, М. М. Семаго. Москва: МГППУ, 2012. 156 с.

## References

1. *Kontseptsiia razvitiia v Rossiiskoi Federatsii sistemy kompleksnoi reabilitatsii i abilitatsii lits s invalidnost'iu, v tom chisle detei s invalidnost'iu, na period do 2025 goda* [The concept of development in the Russian Federation of a system of comprehensive rehabilitation and habilitation of persons with disabilities, including children with disabilities, for the period up to 2025]. Available at: https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/25/kontcepsia (accessed: 11.10.2021).

2. Kutepova E. N. Suntsova A. S. Teoreticheskii analiz problemy inkliuzivnogo obrazovaniia v sovremennykh nauchnykh issledovaniiakh [Theoretical analysis of the problem of inclusive education in modern scientific research]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Cherepovets State University], 2016, no. 2, pp. 105–110.

3. *Meditsinskoe soprovozhdenie v VUZe* [Medical support at the university]. Available at: https://www.rumc.mininuniver.ru/direction/education/soprovozhdenie/medicinskoe_soprovozhdenie_v_vuze (accessed: 11.10.2021).

4. *Metodicheskie rekomendatsii po organizatsii obrazovatel'nogo protsessa dlia obucheniia invalidov i lits s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia v obrazovatel'nykh organizatsiiakh vysshego obrazovaniia, v tom chisle osnashchennosti obrazovatel'nogo protsessa (utv. Ministerstvom obrazovaniia i nauki RF 8 aprelia 2014 g. N AK-44/05vn)* [Methodological recommendations on the organization of the educational process for teaching disabled people and persons with disabilities in educational institutions of higher education, including the equipment of the educational process (approved by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation on April 8, 2014 N AK-44/05 vn)]. Available at: https://base.garant.ru/70680520/ (accessed: 11.10.2021).

5. Parshutina S. V. Metodicheskaia deiatel'nost' v usloviiakh inkliuzivnogo obrazovatel'nogo protsessa [Methodical activity in the context of an inclusive educational process]. *Teoriia i praktika obrazovaniia v sovremennom mire: materialy VII Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii (Sankt-Peterburg, iiul' 2015 g.)* [Methodical activity in the context of an inclusive

educational process // Theory and Practice of Education in the Modern world: Proceedings of the VII International Scientific Conference (St. Petersburg, July 2015)]. Saint-Petersburg: Svoe izdatel'stvo, 2015, pp. 116–119.

6. Pis'mo Minobrnauki Rossii ot 18.03.2014 N 06-281 "O napravlenii Trebovanii" (vmeste s "Trebovaniiami k organizatsii obrazovatel'nogo protsessa dlia obucheniia invalidov i lits s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia v professional'nykh obrazovatel'nykh organizatsiiakh, v tom chisle osnashchennosti obrazovatel'nogo protsessa", utv. Minobrnauki Rossii 26.12.2013 N 06-2412vn) [Letter of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 18.03.2014 No. 06-281 "On the direction of Requirements" (together with "Requirements for the organization of the educational process for teaching disabled people and persons with disabilities in professional educational organizations, including the equipment of the educational process", approved. Ministry of Education and Science of Russia 26.12.2013 N 06-2412vn)]. Available at: https://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-18032014-n-06-281/ (accessed: 11.10.2021).

7. *Sozdanie i aprobatsiia modeli psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniia inkliuzivnoi praktiki* [Creation and testing of a model of psychological and pedagogical support for inclusive practice; edited by S. V. Alyokhina, M. M. Semago]. Moscow: MGPPU, 2012. 156 p.

## Сведения об авторах

**Валентина Николаевна Поникарова** – кандидат психологических наук, доцент; https://orcid.org/0000-0002-7743-3790, ponikarovavn@rambler.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 г. Череповец, Россия); **Valentina N. Ponikarova** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor; https://orcid.org/0000-0002-7743-3790, ponikarovavn@rambler.ru, Cherepovets State University (5, pr. Lunacharskogo, 162600 Cherepovets, Russia).

**Громыко Анастасия Олеговна** – магистрант; https://orcid.org/0000-0002-8296-8036, nastia.gromyko@mail.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 г. Череповец, Россия); **Anastasia O. Gromyko –** Student in master′s programme; https://orcid.org/0000-0002-8296-8036, nastia.gromyko@mail.ru, Cherepovets State University (5, pr. Lunacharskogo, 162600 Cherepovets, Russia).

**Заявленный вклад авторов:** все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 21.12.2021; одобрена после рецензирования 13.01.2022; принята к публикации 04.02.2022.

The article was submitted 21.12.2021; Approved after review 13.01.2022; Accepted for publication on 04.02.2022.

Научная статья
УДК 37.047

# Оценка готовности обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья к профессиональному самоопределению

**Наталья Анатольевна Романович**

Челябинский государственный университет,
Челябинск, Россия,
roman_na@csu.ru

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности профессионального самоопределения обучающихся старших классов и обучающихся образовательных организаций среднего профессионального образования, имеющих различные нарушения здоровья. Автором на основе полученных в ходе тестирования результатов о сформированности готовности к выбору профессии излагаются соответствующие выводы применительно к рассматриваемой категории лиц.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, готовность к выбору профессии, обучающиеся с инвалидностью, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья

**Для цитирования:** Романович Н. А. Оценка готовности обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья к профессиональному самоопределению // Актуальные проблемы общей и коррекционной педагогики, общей и специальной психологии: сборник научных статей / научный редактор О. А. Денисова. Череповец: ЧГУ, 2022. С. 149–156.

# Assessment of the readiness of students with disabilities and disabled health opportunities for professional self-determination

**Natalya A. Romanovich**

Chelyabinsk State University,
Chelyabinsk, Russia,
roman_na@csu.ru

**Annotation.** The article discusses the features of professional self-determination of high school students and students of educational institutions of secondary vocational education with various health disorders. The author, on the basis of the results obtained in the course of testing, about the formation of readiness to choose a profession, formulates the appropriate conclusions in relation to the category of persons under consideration.

**Keywords:** professional self-determination, willingness to choose a profession, students with disabilities

**For citation:** Romanovich N. A. Assessment of the readiness of students with disabilities and disabled health opportunities for professional self-determination // Actual problems of general and correctional pedagogy, general and special psychology: collection of scientific articles / edited by O. A. Denisova. Cherepovets: CHSU, 2022, pp. 149–156.

## Введение

Рациональное профессиональное самоопределение способствует социализации человека в обществе, расширяет его возможности самореализации. Значимость успешного профессионального самоопределения возрастает, если у обучающегося имеются ограничения по здоровью, так как неправильный выбор профессии инвалидом приводит к его социальной дезадаптации и продолжению ухудшения состояния здоровья.

## Основная часть

Выбор профессии для каждого человека является смыслообразующим фактором профессионального и карьерного становления личности. В теоретическом аспекте проблема профессионального самоопределения – это одна из ключевых проблем психологии профессий.

Профессиональное самоопределение, по словам Э. Ф. Зеера, является важной характеристикой социально-психологической зрелости личности, ее потребности в самореализации и самоактуализации. Осознанный выбор профессии с учетом своих особенностей и возможностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий ученый считает ядром

профессионального самоопределения[1]. Наличие же физических ограничений предопределяет сложности во взаимодействии человека с окружающей средой, в том числе в выборе профессии, что чаще всего изменяет его социальную позицию, социальную установку в среде. Основное противоречие профессионального самоопределения обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (далее лица с ОВЗ) состоит, с одной стороны, в необходимости выбора профессии, требовании сознательности и самостоятельности такого выбора, с другой стороны, в незнании основных правил выбора профессии, своих индивидуальных возможностей, психофизиологических особенностей и дезинформации о мире профессий.

В нашей стране люди с особенностями здоровья часто не имеют равные с остальными возможности для получения высшего образования. Распространено мнение, что в большей степени для инвалидов и лиц с ОВЗ доступен уровень среднего профессионального образования, поскольку уровень их интеллектуального развития заведомо является ниже тех обучающихся, кто не испытывает трудностей, связанных со здоровьем; в связи с этим выбор предлагаемых вакансий и возможности их дальнейшего трудоустройства весьма ограничены.

Проанализируем, имеется ли у обучающихся с ОВЗ готовность к выбору профессии и какова, если она есть, специфика профессионального самоопределения применительно к данной категории лиц.

Результаты опросов обучающихся с инвалидностью и обучающихся с ОВЗ, полученные Челябинским государственным университетом в 2020 г. в ходе проведения серии профориентационных мероприятий, позволили выделить ряд особенностей профессионального самоопределения, характерных для данной категории лиц. Опрос проводился в виде индивидуального профориентационного тестирования с обучающимися из разных образовательных организаций г. Челябинска, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата и нарушения слуха. В их числе

[1] Зеер Э. Ф. Психология профессий. Москва: Академический Проект, 2003. С. 105.

обучающиеся старших классов двух специальных коррекционных общеобразовательных школ и обучающиеся двух образовательных организаций среднего профессионального образования.

Применение тестирования как формы профориентационной работы позволило выполнить поставленные перед нами в ходе этих мероприятий задачи, обеспечивая комплексный подход к вопросу профессионального самоопределения, что способствовало получению ориентировочного представления о склонностях, способностях, интересах обучающихся с ОВЗ, выявлению возможных вариантов оптимального, рационального выбора профессии.

Цели индивидуального тестирования:

– выявление готовности обучающихся с инвалидностью и ОВЗ к выбору профессии (анализ общих сведений и отдельно по каждой образовательной организации);

– анализ особенностей профессионального самоопределения, характерных для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, и определяющих его факторов.

В современной педагогике понятие «готовность к профессиональному выбору» определяют как внутреннее качество личности, позволяющее осознанно и самостоятельно осуществить и реализовать свое профессиональное намерение[1]. При оценке готовности нами целенаправленно был сделан акцент на усиление роли личностного фактора (сознательности) процесса профессионального самоопределения обучающегося с инвалидностью и ОВЗ, так как для них в ситуации выбора профессии особенное значение имеет высокая степень личной осознанности в оценке состояния своего здоровья, способностей и возможностей, в выборе адекватного профессионального пути и формы профессионального образования.

[1] Романович Н. А. Формирование готовности инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья к профессиональному самоопределению в процессе довузовской подготовки: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01. Челябинск: Челябинский государственный университет, 2015. 230 с.

Опрос проводился с помощью теста для выявления готовности к выбору профессии (по В. Б. Успенскому). Опросник содержит 24 утверждения, которые связаны с планируемым выбором профессии и факторами, влияющими на этот выбор. Обучающимся предлагалось прочитать утверждения и выразить свое согласие или несогласие с ними.

Результаты проведенного опроса представлены ниже. В целом имеют высокую степень готовности к выбору профессии лишь 9 % от общего количества опрошенных обучающихся всех образовательных организаций, средний уровень такой готовности имели 59 % опрошенных и у 32 % ответы соответствовали низкому уровню готовности к совершению профессионального выбора. Полностью не готовых к выбору профессии выявлено не было (см. рис. 1).

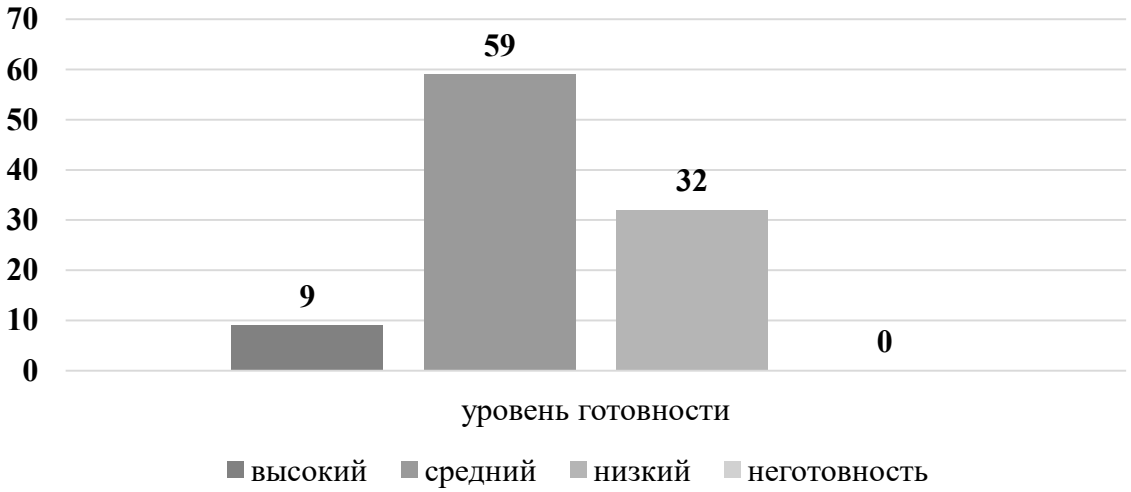



Рис. 1. Общие сведения о сформированности уровня готовности к выбору профессии у обучающихся (% от общего числа опрошенных)

При анализе этих же сведений по каждой образовательной организации в отдельности выяснилось, что максимальный показатель выраженности, соответствующий низкому уровню готовности к выбору профессии, имели ответы обучающихся школы-интерната с нарушениями слуха и обучающихся одной из образовательной организации среднего профессионального образования. Большинство ответов обучающихся двух других образова-

тельных организаций соответствовали среднему уровню такой готовности. Высокий уровень готовности к осуществлению профессионального выбора имели по одному обучающемуся от каждой образовательной организации.

Рассмотрим, как в целом отвечали обучающиеся на отдельные вопросы теста, значимые с точки зрения осознанности профессионального выбора. Половина обучающихся (49 %) на ключевой вопрос теста: «Вы твердо выбрали профессию?» высказались отрицательно. Это же количество человек (49 %) считают достаточным при выборе профессии ориентироваться только лишь на свои интересы и желания. Всего чуть больше половины опрошенных (61%) знают, каких качеств, важных для будущей профессии, им не достает. Такое же количество человек от общего числа опрошенных информированы об условиях поступления в выбранное учебное заведение и консультировались о выборе профессии со специалистом.

Отметим, что зоной риска для инвалидов и лиц с ОВЗ в плане профессионального самоопределения является выбор профессии без учета своих профориентационных возможностей. Это проявляется в переоценке собственной личности, своих склонностей и способностей, и может привести к дальнейшему ухудшению здоровья. По этой причине важным критерием осознанности профессионального выбора лицами с инвалидностью и ОВЗ является понимание своего особого статуса, ограничения возможностей здоровья. Около половины участвующих в опросе (44 %) согласились с утверждением, что здоровье не влияет на выбор профессии. Остальные высказались отрицательно.

Для выяснения уровня осознанности совершаемого оптантами профессионального выбора необходимо дать оценку сформированности их представления о содержании труда и социальных характеристик будущей профессии. В результате значительное число опрошенных (88 %) ответили, что знают о возможном заработке у представителей избираемой профессии, а более половины (60 %) информированы о перспективах трудоустройства. При этом следует отметить, что ответы на данные вопросы не в полной мере коррелируют с ответами этих же обучающихся на во-

прос о твердости намерений в выборе профессии, а также в целом с их уровнем готовности к выбору профессии (напомним, что 32 % ответивших имели низкий уровень такой готовности).

Таким образом, в ходе проведения серии профориентационных мероприятий с обучающимися разных образовательных организаций были получены результаты, которые позволили сделать определенные выводы в отношении особенностей профессионального самоопределения обучающихся с инвалидностью и обучающихся с ОВЗ:

1) большинство обучающихся, принимавших участие в тестировании, имели средний и низкий уровни готовности к выбору профессии (у незначительной части опрошенных он соответствовал высокому), причем примерно в равной степени такие ответы встречались как у школьников, так и у обучающихся организаций среднего профессионального образования, т. е. уровень получаемого образования обучающихся не влиял на готовность к выбору профессии;

2) анализ ответов на отдельные вопросы теста о готовности к выбору профессии позволил сделать выводы о незрелости, случайности и нелогичности суждений некоторой части обучающихся;

3) большинство опрошенных нуждаются в помощи в профессиональном самоопределении и организации профориентационной работы как важного направления в формировании осознанного, адекватного выбора профессии, самореализации в профессиональной деятельности и карьерном развитии.

**Выводы**

Актуальность проблемы связана с декларированием инклюзивного образования. Одной из важных задач, стоящих перед системой образования, оказывается создание условий для обеспечения доступности и качества образования инвалидов и лиц с ОВЗ. Безусловным требованием является необходимость формирования готовности инвалидов и лиц с ОВЗ к профессиональному самоопределению с учетом их индивидуальных особенностей и возможностей.

## Список источников

1. Зеер Э. Ф. Психология профессий. Москва: Академический Проект, 2003. 336 с.

2. Романович Н. А. Формирование готовности инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья к профессиональному самоопределению в процессе довузовской подготовки: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01. Челябинск: Челябинский государственный университет, 2015. 230 с.

## References

1. Zeer E. F. *Psikhologiia professii* [Psychology of professions]. Moscow: Akademicheskii Proekt, 2003. 336 p.

2. Romanovich N. A. *Formirovanie gotovnosti invalidov i lits s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia k professional'nomu samoopredeleniiu v protsesse dovuzovskoi podgotovki* [Formation of readiness of disabled people and persons with disabilities for professional self-determination in the process of pre-university training: diss. ... candidate of pedagogical Sciences: 13.00.01]. Chelyabinsk: Cheliabinskii gosudarstvennyi universitet, 2015. 230 p.

## Сведения об авторах

**Наталья Анатольевна Романович** – кандидат педагогических наук, психолог, заместитель начальника Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ; roman_na@csu.ru, Челябинский государственный университет (д. 129, ул. Братьев Кашириных, 454021 г. Челябинск, Россия); **Natalya A. Romanovich** – Candidate of Pedagogical Sciences, Psychologist, Deputy head of the Resource educational and methodological center for training people with disabilities and persons with disabilities; roman_na@csu.ru, Chelyabinsk State University (129, ul. Brat'ev Kashirinykh, 454001 Chelyabinsk, Russia).

Статья поступила в редакцию 21.12.2021; одобрена после рецензирования 12.01.2022; принята к публикации 03.02.2022.

The article was submitted 21.12.2021; Approved after review 12.01.2022; Accepted for publication on 03.02.2022.

Научная статья
УДК 376.1

# Неформальное наставничество в сфере инклюзивного образования: взгляд изнутри

**Наталья Васильевна Старовойт[1]✉,**
**Маргарита Юрьевна Старовойт[2],**
**Сара Трущильо[3]**

[1]Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта,
Калининград, Россия,
[1]NStarovoit@kantiana.ru, https://orcid.org/0000-0001-5075-161X
[2,3]Camphill Community Glencraig,
Холивуд, Великобритания

**Аннотация.** Активное развитие инклюзивного образования в России требует подготовки квалифицированных кадров. Помимо инклюзивных специалистов также необходимы люди, способные помочь и поддержать работников в области инклюзивного образования. В статье описывается организация неформального наставничества в Camphill Community Glencraig и приводятся размышления ментора о профессиональных и личностных качествах, необходимых для взаимодействия с волонтерами.

**Ключевые слова:** неформальное наставничество, ментор, подопечный, волонтер, инклюзия, инклюзивное образование

**Для цитирования:** Старовойт Н. В., Старовойт М. Ю., Трущильо С. Неформальное наставничество в сфере инклюзивного образования: взгляд изнутри // Актуальные проблемы общей и коррекционной педагогики, общей и специальной психологии: сборник научных статей / научный редактор О. А. Денисова. Череповец: ЧГУ, 2022. С. 157–166.

# Informal mentoring in inclusive education: an inside look

**Natalya V. Starovoit[1]✉,**
**Margarita Yu. Starovoit[2],**
**Sara Trusciglio[3]**

[1]Immanuel Kant Baltic Federal University,
Kaliningrad, Russia,
[1]NStarovoit@kantiana.ru, https://orcid.org/0000-0001-5075-161X
[2,3]Camphill Community Glencraig,
Holywood, United Kingdom

**Abstract.** The active development of inclusive education in Russia requires the training of qualified personnel. In addition to inclusive experts, people who can help and support workers in inclusive education are also needed. The article describes how informal mentoring is organized in Camphill Community Glencraig and provides a mentor's reflection on the professional and personal qualities required to interact with volunteers.

**Keywords:** informal mentoring, mentor, mentee, volunteer, inclusion, inclusive education

**For citation:** Starovoit N. V., Starovoit M. Yu., Trusciglio S. Informal mentoring in inclusive education: an inside look // Actual problems of general and correctional pedagogy, general and special psychology: collection of scientific articles / edited by O. A. Denisova. Cherepovets: CHSU, 2022, pp. 157–166.

## Введение

В последние десятилетия инклюзия стала все больше набирать обороты в России. Попытки добиться равенства людей (вне зависимости от их особенностей как физического, так и умственного развития) предпринимаются в различных сферах общественной жизни, в том числе в сфере образования. В настоящее время создается все больше инклюзивных классов в общеобразовательных школах, инклюзивных центров, инклюзивных площадок и др. Происходит подготовка специализированных кадров, способных должным образом оказать помощь уязвимым группам лиц.

В то же время, говоря о работе с уязвимыми группами населения, не стоит забывать, что не только им необходима помощь специалистов. Лицам, работающим в области инклюзии, также необходим человек, готовый помочь и оказать поддержку в трудные моменты. Таким человеком является ментор.

Само явление менторства берет свое начало со времен Древней Греции, где многие философы являлись менторами, занимались воспитанием и образованием молодежи[1]. Под менторством понимается добровольное партнерство между двумя людьми, при котором один из них (ментор) добровольно предлагает свое свободное время с целью поддержки другого (подопечного)[2]. Согласно словарю английского языка Коллинза, ментор – тот, кто помогает и дает советы кому-либо в течение определенного времени, особенно в сфере их деятельности[3].

Таким образом, менторство является некой формой обучения, где более опытный участник процесса (то есть ментор) делится своими знаниями и навыками с менее опытным участником. Так, К. Вольф выявила, что ментор способствует расширению карьерного потенциала подопечных, особенно относящихся к меньшинству или имеющих инвалидность[4]. Кроме того, неформальное наставничество оказалось эффективнее формального с точки зрения ролевой модели[5].

---

[1] Marcheva-Yoshovska P. V. Mentorship in the context of the inclusive education in Bulgaria // Knowledge International Journal, 2018. 28 (3). P. 809–814.

[2] Valova T. Collaboration and education in an electronic platform – a form of the contemporary professional development // A symposium of reports from the science-practical forum “Pedagogical education, career growth and competitiveness”. Burgas: “Center for psycho-social assistance”, 2012. P. 129.

[3] Collins English Dictionary. URL: https://www.collinsdictionary.com/ (дата обращения: 11.10.2021).

[4] Wolffe K. Using role models in career exploration for students with visual impairments // Journal of Visual Impairment & Blindness. 1999. 93 (12). P. 798–800.

[5] Karthika V., Alamelu R., Amudha R., Nalini R., Bharathi S. Inclusive higher education with Mentoring – a road map for Medical Career Choice //

На сегодняшний момент неформальное наставничество в сфере инклюзии реализуется в различных организациях, одна из которых – Camphill Community Glencraig, расположенная в Северной Ирландии, Великобритания. Данная организация является лишь одним из филиалов Camphill, насчитывающего более 100 сообществ во всем мире. Camphill Community дает возможность детям, молодым людям и взрослым с особыми потребностями жить, учиться и работать вместе с другими в атмосфере взаимного уважения и равенства.

Свою историю Camphill начинает с 1939 г., когда группой беженцев была создана первая организация в Абердине (Шотландия). Инициатором выступил австрийский педиатр Карл Кениг, вдохновившись идеями Вальдорфской педагогики Рудольфа Штайнера. Представители общины выступили против популярного в те времена мнения о необходимости отделения людей с особенностями развития от общества[1].

Подход Camphill является антропоцентричным. Здесь фокусируются на уникальных способностях и личностных качествах всех людей; нацелены на постоянное развитие физического, интеллектуального, эмоционального и социального благополучия каждого резидента (принцип «Голова – Сердце – Руки»).

Camphill Community Glencraig, созданная в 1954 г., стала второй организацией Camphill. По своей структуре представляет своего рода коммуну, раскинутую на территории 100 акров.

Рассмотрим базовые ценности организации.

*Позитивность*. Позитивный подход к жизни и работе создает перспективу каждому вести счастливую и полноценную жизнь.

*Возможность*. Создание разнообразных возможностей для развития творческих и жизненных навыков, здоровых социальных отношений, приобретения опыта целостного подхода к общественной жизни каждым, кто живет, учится и работает в Glencraig.

---

Indian Journal of Public Health Research & Development. Vol. 11, no. 7. 2020. P. 1108–1113.

[1] Camphill Community Glencraig. URL: https://www.glencraig.org.uk/about-us/ (дата обращения: 07.11.2021).

*Прозрачность*. Внедрение прозрачности в профессиональную модель практики и финансирования.

*Равенство*. Понимание равенства и уникальности каждого человека, признание способностей всех людей, включая тех, кто находится под опекой. Ориентация на развитие благоприятных отношений через инклюзивную команду, в которой каждого ценят и наделяют полномочиями.

*Природа*. Стремление к осознанному образу жизни, предполагающему уважительное, экологически безопасное, ответственное отношение к природным ресурсам. Развитие каждого члена сообщества благодаря взаимодействию с Природой.

*Инклюзивность.* Создание включающего разнообразного сообщества, в котором каждого члена принимают и ценят. Взаимодействие с более широким сообществом для продвижения культурных и творческих возможностей, а также инновационных проектов.

*Ответственность*. Принятие индивидуальной и коллективной ответственности за качество жизни, предлагаемой подопечным: детям, молодежи и взрослым. Их интересы и благополучие всегда являются главным приоритетом деятельности сотрудников и волонтеров.

*Обучение на протяжении всей жизни*. Стремление к созданию и поддержанию сообщества, в котором люди с разным опытом и способностями могут жить, учиться, работать и отдыхать вместе в домашней, гостеприимной и мирной обстановке. Открытость для обучения друг у друга, продвижение разнообразных возможностей непрерывного обучения для каждого человека, который является частью сообщества Camphill Community Glencraig.

В данной организации созданы 13 домов, в которых проживают от 1 до 7 резидентов. Дома разделены по возрастному принципу: для детей, молодежи и взрослых. С наступлением определенного возраста резиденты меняют свое место жительства, переезжая в дом для соответствующей возрастной категории. Каждый резидент проживает в отдельной комнате и делит санузел с несколькими людьми. В Camphill Community Glencraig у резидентов пятиразовое питание: завтрак, обед, ужин и два полдника.

С понедельника по пятницу взрослые резиденты посещают различные секции: ферму, прачечную, сад, мастерскую для занятий декоративно-прикладным искусством. Каждый резидент постоянно работает в одной определенной секции, не меняя ее каждый день. Для детей и молодежи в Camphill Community Glencraig созданы две школы и колледж, где они обучаются навыкам, которые понадобятся им в жизни: счет, грамотность, искусство и др.

Помимо посещения секций, в Camphill Community Glencraig также организуют различные мероприятия, посвященные Хэллоуину, Рождеству, Пасхе и другим значимым датам. Кроме того, в данной организации проводят различного рода воркшопы, например, цирковое мастерство.

Во главе каждого дома стоит «мать», иногда вместе с «отцом». Тем не менее, в доме может быть больше одного руководителя. В некоторых домах «мать» и «отец» проживают постоянно, в том числе со своими детьми.

Кроме резидентов и глав дома на территории коммуны проживают некоторые работники организации и волонтеры, которые приезжают в Camphill Community Glencraig со всего мира. Помимо международных волонтеров есть и местные.

Деятельность волонтеров направлена на:

– условия проживания (поддержка взрослых с нарушением обучаемости в жилых помещениях);

– размещение в школе (поддержка детей с нарушением обучаемости и сложными потребностями в образовательной среде);

– учебный колледж (поддержка взрослых с нарушением обучаемости и сложными потребностями в повседневной деятельности);

– экологические и садовые проекты.

Проживают волонтеры в отдельном доме и ведут совместный быт. Как и у резидентов, у каждого волонтера есть отдельная комната и общий санузел.

У каждого волонтера есть ментор, который помогает адаптироваться к окружающей обстановке. Для волонтеров в Camphill Community Glencraig работают три ментора. Одним из них явля-

ется Сара Трущильо из Италии, работающая два раза в неделю в общине с июня 2020 г. Далее мы рассмотрим опыт работы Сары в данной организации в качестве ментора для волонтеров.

При поиске работы Сара воспользовалась одним из специализированных сайтов для поиска работы в социальном секторе, где наткнулась на позицию (вакансию). Устройство на работу в Camphill Community Glencraig в качестве ментора состоит из двух стадий: отправление заявки и интервью. По мнению Сары, наиболее важным моментом является мотивация. В случае успешного прохождения первого тура соискателя приглашают на интервью. В настоящее момент все интервью проходят онлайн, но до 2020 г. данная стадия являлась очной.

Сравнивая с особенностями подачи заявления на схожую вакансию у себя на родине, Сара обратила внимание на важность наличия университетского образования в схожем секторе для соискателей работы в Италии. В Великобритании, напротив, могут подойти курсы повышения квалификации или любые другие курсы в социальной сфере.

Согласно определению Сары Трущильо, ментор – член персонала, работающий с отдельным индивидом или группой людей и заботящийся о благополучии своих подопечных.

Говоря о компетенциях и личностных качествах, необходимых ментору, Сара выделила следующие: сопереживание, умение выслушать и объективность. Кроме того, для любого ментора важно уметь выставлять границы между личной жизнью и работой. Пересечение данных сторон жизни ментора не должно стать причиной конфликта не только в деятельности самого ментора, но и его подопечного. Сара Трущильо также обратила внимание на важность таких компетенций и качеств, как умение эффективно выстраивать диалог, терпеливость и наличие широкого кругозора.

По словам Сары, ни один подопечный ментора не похож на другого. Каждый человек, с которым работает ментор, и отношения, которые их связывают, отличны, и в этом кроется уникальность и привлекательность данной профессии. Еще одним важным для ментора качеством является гибкость. Ментор должен

иметь способность к адаптированию в любой ситуации, быстро реагировать на любые изменения. Необходимо понимать и быть готовым к корректировке своих собственных планов, если того требует ситуация. Расставление приоритетов и тайм-менеджмент – неотъемлемая часть работы ментора.

Менторство – достаточно стрессовая работа, именно поэтому для ментора важно не забывать о своих собственных возможностях и уметь вовремя остановиться, чтобы не навредить не только подопечному, но и самому себе.

В зависимости от организации деятельность ментора имеет специфику. Например, в Camphill Community Glencraig в обязанности ментора прежде всего входит выстраивание доверительных отношений со своим подопечным, чтобы его пребывание в качестве волонтера в данной организации прошло должным образом. Для выстраивания такого рода отношений ментор обычно устраивает неформальные встречи за чашкой чая или кофе. Кроме того, в обязанности Сары Трущильо входит работа с документацией, решение бытовых вопросов, например, связанных с покупками, содержанием дома. Также ментор проводит не только индивидуальные, но и групповые встречи с подопечными для обсуждения разного рода вопросов.

По словам Сары, для нее как ментора благосостояние подопечного стоит на первом месте. Именно поэтому важнейшей функцией ментора является поддержка человека, с которым он работает. Однако очень важно не переступать границы. Сара Трущильо относится к своим подопечным как к коллегам, позволяя им полностью организовывать свою жизнь в Camphill Community Glencraig. Как говорит Сара, жизнь с большой группой людей под одной крышей также выступает процессом обучения. В заключение приведем определение слова «ментор», предложенное Сарой Трущильо. Для Сары ментор – положительный инструмент в жизни подопечного. Это поддерживающий, объективный и заслуживающий доверия человек, который помогает достичь лучшего опыта во время работы.

## Выводы

Таким образом, роль ментора становится все более актуальной в сфере инклюзивного образования и требует активного развития. В частности, важно развивать неформальное менторство для выстраивания более доверительных отношений между их участниками. Налаженная сфера менторства в некоторых зарубежных инклюзивных организациях может выступить ориентиром при рождении института неформального менторства в России.

## Список источников

1. Camphill Community Glencraig. URL: https://www.glencraig.org.uk/about-us/ (дата обращения: 07.11.2021).

2. Collins English Dictionary. URL: https://www.collinsdictionary.com/ (дата обращения: 11.10.2021).

3. Karthika V., Alamelu R., Amudha R., Nalini R., Bharathi S. Inclusive higher education with Mentoring – a road map for Medical Career Choice // Indian Journal of Public Health Research & Development. Vol. 11, no. 7. 2020. P. 1108–1113.

4. Marcheva-Yoshovska P. V. Mentorship in the context of the inclusive education in Bulgaria // Knowledge International Journal, 2018. 28 (3). P. 809–814.

5. Valova T. Collaboration and education in an electronic platform – a form of the contemporary professional development // A symposium of reports from the science-practical forum “Pedagogical education, career growth and competitiveness”. Burgas: “Center for psycho-social assistance”, 2012. P. 129.

6. Wolffe K. Using role models in career exploration for students with visual impairments // Journal of Visual Impairment & Blindness. 1999. 93 (12). P. 798–800.

## References

1. *Camphill Community Glencraig*. Available at: https://www.glencraig.org.uk/about-us/ (accessed: 07.11.2021).

2. *Collins English Dictionary*. Available at: https://www.collinsdictionary.com/ (accessed: 11.10.2021).

3. Karthika V., Alamelu R., Amudha R., Nalini R., Bharathi S. Inclusive higher education with Mentoring – a road map for Medical Career Choice.

*Indian Journal of Public Health Research & Development*, 2020, vol. 11, no. 7, pp. 1108–1113.

4. Marcheva-Yoshovska P. V. Mentorship in the context of the inclusive education in Bulgaria. *Knowledge International Journal*, 2018, no. 28 (3), pp. 809–814.

5. Valova T. Collaboration and education in an electronic platform – a form of the contemporary professional development. *A symposium of reports from the science-practical forum "Pedagogical education, career growth and competitiveness"*. Burgas: "Center for psycho-social assistance", 2012. 129 p.

6. Wolffe K. Using role models in career exploration for students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 1999, 93 (12), pp. 798–800.

## Сведения об авторах

**Наталья Васильевна Старовойт** – кандидат педагогических наук, доцент; https://orcid.org/0000-0001-5075-161X, NStarovoit@kantiana.ru, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (д. 14, ул. Александра Невского, 236016 г. Калининград, Россия); **Natalya V. Starovoit** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; https://orcid.org/0000-0001-5075-161X, NStarovoit@kantiana.ru, Immanuel Kant Baltic Federal University (14, ul. Aleksandra Nevskogo, 236016 Kaliningrad, Russia).

**Маргарита Юрьевна Старовойт** – волонтер Camphill Community Glencraig (Холливуд, Великобритания); **Margarita Yu. Starovoit** – A Camphill Community Glencraig volunteer (Holywood, United Kingdom).

**Сара Трущильо** – ментор Camphill Community Glencraig (Холливуд, Великобритания); **Sara Trusciglio** – A Camphill Community Glencraig mentor (Holywood, United Kingdom).

**Заявленный вклад авторов:** все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 20.12.2021; одобрена после рецензирования 11.01.2022; принята к публикации 02.02.2022.

The article was submitted 20.12.2021; Approved after review 11.01.2022; Accepted for publication on 02.02.2022.

Научная статья
УДК 376.1

# Удаленное консультирование родителей детей раннего возраста как тенденция современности

**Инна Владимировна Филипович[1]✉,**
**Кристина Анатольевна Казберович[2],**
**Алина Олеговна Шабетник[3]**

[1, 2, 3]Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
Минск, Беларусь,
[1]raevainna1965@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-8052-6819
[2]christina99kazberovich@gmail.com
[3]alina_shabetnik@mail.ru

**Аннотация.** В статье представлен анализ особенностей удаленного консультирования родителей детей раннего возраста с факторами риска речевого развития, в том числе с врожденными расщелинами губы и неба. Проанализированы характеристики, условия, требования и грамотный алгоритм удаленной консультативной работы учителя-логопеда по вопросам стимулирования и развития речи детей раннего возраста с проблемами говорения.

**Ключевые слова:** удаленное консультирование, родители детей раннего возраста, содержание и структура контента

**Благодарность.** Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта МО РБ, научно-исследовательского проекта «Разработать методическое обеспечение консультативной работы учителя-логопеда с детьми раннего возраста с фактором риска в речевом развитии в условиях удаленного обучения» (НГР 20211289).

**Для цитирования:** Филипович И. В., Казберович К. А., Шабетник А. О. Удаленное консультирование родителей детей раннего возраста как тенденция современности // Актуальные проблемы общей и коррекционной педагогики, общей и специальной психологии: сборник научных статей / научный редактор О. А. Денисова. Череповец: ЧГУ, 2022. С. 167–176.

# Remote consultation of parents of children early age as a trend of modernity

**Inna V. Filipovich[1]✉,**
**Kristina A. Kazberovich[2],**
**Alina O. Shabetnik[3]**

[1, 2, 3]Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank,
Minsk, Belarus,
[1]raevainna1965@gmail.com
[2]christina99kazberovich@gmail.com
[3]alina_shabetnik@mail.ru

**Abstract.** The article presents an analysis of the features of remote counseling of parents of young children with risk factors for speech development, including congenital clefts of the lip and palate. The characteristics, conditions, requirements and a competent algorithm for remote consultative work of a speech therapist on the stimulation and development of speech of young children with speaking problems are analyzed.

**Keywords:** remote counseling, parents of young children, content and structure of content

**Acknowledgments.** The article was prepared with the financial support of a grant from the Ministry of Defense of the Republic of Belarus, a research project "To develop methodological support for consultative work of a speech therapist with young children with a risk factor in speech development in conditions of remote learning" (NGR 20211289).

**For citation:** Filipovich I. V., Kazberovich K. A., Shabetnik A. O. Remote consultation of parents of children early age as a trend of modernity // Actual problems of general and correctional pedagogy, general and special psychology: collection of scientific articles / edited by O. A. Denisova. Cherepovets: CHSU, 2022, pp. 167–176.

## Введение

Современная реальность поставила в особые условия все виды человеческой деятельности: появились определенные ограничения, обусловленные сложной эпидемиологической ситуацией. Среди быстро отреагировавших на карантинные требования социальных услуг наименее подготовленными оказались обще-

ственное образование и воспитание детей с особыми потребностями. На фоне многочисленных и давно работающих сайтов и мобильных приложений по оказанию различного рода услуг, дистанционное или удаленное образование очевидно отстает. Особенно явно это становится, когда родители детей вынуждены искать информацию по консультированию и коррекционной работе с детьми раннего возраста, имеющими фактор риска речевого нарушения в удаленном доступе.

**Основная часть**

Как известно, дети раннего возраста (от новорожденных до детей 3-х лет), у которых уже диагностированы определенные особенности развития, безусловно нуждаются в оказании своевременной и интенсивной помощи. Тем более она необходима малышам с врожденной расщелиной губы и / или нёба (ВРГН). В ситуации, когда семьи с такими детьми остаются в изоляции на некоторое время, теряется ценное время. Известный факт, что для раннего возраста промедление в решении проблемы или ее игнорирование чревато развитием вторичной инвалидизации, поскольку каждый месяц и каждый день – это видимые приращения при целенаправленной коррекционной работе, и, наоборот, невосполнимые упущения в своевременном формировании необходимых малышу житейских навыков в ситуации потери времени. Возникают важные вопросы, ответы на которые могут помочь в решении проблемы: знают ли родители малышей о приоритетных и ведущих в развитии ребенка раннего возраста видах деятельности? Понимают ли, что, как и когда использовать в обыденных ситуациях на пользу развитию малыша, у которого очевидны риски формирования нарушения речи?

Именно эти вопросы стали отправной точкой нашего исследования, трансформировавшегося в проект в рамках гранта Министерства образования Республики Беларусь. Одной из задач данной научной разработки стал анализ особенностей удаленного консультирования по следующим исследовательским вопросам:

– Какие наиболее частые вопросы задаются в обращении за консультированием к учителю-логопеду родителями детей раннего возраста (из них формируется контент консультации)?

– Каковы условия, при которых информация будет безбарьерной, т. е. удовлетворит запрос родителей?

– Каковы преимущества и недостатки удаленного консультирования, и каков прогноз в его использовании?

Конечной целью нашей научной работы стала разработка примерных сайтов (блогов) специалистов – учителей-логопедов, осуществляющих консультативную работу с родителями детей раннего возраста с факторами риска речевого нарушения по вопросам стимуляции и развития их речевой деятельности. Поскольку этот вид профессиональной деятельности характерен для учителей-логопедов учреждений здравоохранения (прежде всего центров раннего вмешательства и поликлиник) и образования (служб ранней комплексной помощи центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации), данная разработка более чем востребована как образец организации и использования.

Проведенная научно-практическая работа в течение года принесла значимые результаты, которые мы рассмотрим ниже.

Анализ обращений родителей детей раннего возраста на основе изучения страниц сайтов вышеперечисленных учреждений показал, что высокочастотными запросами являются вопросы ранней стимуляции общей активности малыша и его речи; для детей с ВРГН – вопросы питания, гигиены, режима дня и прочие, связанные с его жизнедеятельностью. Таким образом было определено содержание контента методического обеспечения консультирования. В него вошло более 5 Гб видеоинформации, информации текстового и иллюстративного плана, а также большое количество ссылок на профильные сайты по вопросам развития детей раннего возраста. Однако проблемой стало то, что часть этой информации была адресована специалистам и имела сугубо научно-методический характер, и, следовательно, нуждалась в адаптации и упрощении. Кроме того, анализ показал недостаток систематизированной, периодической и своевременной (скорость

ответа специалиста) консультативной работы в условиях удаленного доступа.

Следует отметить, что важным стало не только содержание отобранного контента, но и его структурирование. Именно поэтому вся информация была распределена по блокам, наиболее привычным для любого пользователя сайтов или блогов: главная страница, информация о специалисте, контакты, график и форма консультаций, правовая информация для родителей, разделы с образовательным контентом и страничка обратной связи. В частности, в блоге учителя-логопеда, разработанного К. А. Казберович, эта структура отвечала запросам родителей детей раннего возраста как с нормотипичным развитием, так и с фактором риска речевого нарушения[1].

Структура контента личного сайта учителя-логопеда, разработанного А. О. Шабетник, отличается от предыдущего, так как информация предназначена для консультации родителей детей с ВРГН[2]. Каждый блок состоит из ответов на вопросы родителей об особенностях развития и жизнедеятельности такого ребенка, а также четко расписанных и проиллюстрированных рекомендаций учителя-логопеда.

Разработан перечень требований (принципов) и правил, при которых информация консультативного контента станет безбарьерной, т. е. удовлетворит запрос родителей. Были изучены условия беспрепятственной передачи информации и выделены основные, которые следует использовать при создании контента консультирования: 1) *информативность* – целенаправленность и емкость сообщения без избыточных сведений; 2) *истинность* – обоснованность, аргументированность, фактология в виде ссылок на источники; 3) *релевантность* – соответствие информации теме и цели коммуникации, адекватность запросу, избегание заблуждений, полуправды, лжи и иллюзий; 4) *ясность* – понят-

[1] Казберович К. А. Давай поговорим! URL: https://sites.google.com/view/poymimenyamalysh (дата обращения: 02.11.2021).

[2] Родителям детей с врожденной расщелиной губы и нёба. URL: https://sites.google.com/view/logopedshabetnik (дата обращения: 02.11.2021).

ность и доступность информации, терминологическая корректность[1].

Кроме того, учителем-логопедом для простоты общения обычно применяется так называемый «ясный язык». Его использование является частью требований к культуре общения и предусматривает применение доступных и понятных языковых средств, способствующих межличностной коммуникации и созданию безбарьерной коммуникационной среды; способствует установлению доверительных отношений между родителями и специалистом на основе равенства, уважения, ассертивности (признания человеческих прав на индивидуальность и самовыражение)[2].

Следует отметить, что в процессе апробации контента блога учителя-логопеда были разработаны следующие частные *правила* предоставления информации, используемой для консультирования и информирования родителей по вопросам развития ребенка раннего возраста:

1) необходимая и достаточная информативность легла в основу *правила «3 Л»*: лаконично (емко) – логично (последовательно) – легко[3];

2) описание приемов взаимодействия с ребенком – *правило «3 Д»*: достоверно – доступно – директивно (инструктивно);

3) использование *«ясного языка»* – в достойном воплощении хорошо артикулированной, особо интонированной, мягкой, плавной и неспешной речи консультирующего специалиста[4];

[1] Грайс Г. П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистическая прагматика. Москва: Прогресс, 1985. Вып. 16. С. 217–237.

[2] Казберович К. А. Приемы растормаживания и стимулирования речи // Научный поиск–2020. Гродно: ГрГУ, 2020. С. 65–68.

[3] Кудрина Т. П. Дистанционное консультирование родителей в системе ранней помощи: из опыта работы // Дефектология. 2013. № 6. С. 60–70.

[4] Филипович И. В. Консультирование семьи по проблемам развития ребенка раннего возраста. Минск: Веды, 2001. 116 с.

4) визуализация: подкрепление эстетичным и аттрактивным, но весьма реалистичным и понятным иллюстративным материалом (рисунок, флеш-анимация, фотография, видеофрагмент);

5) обратная связь со стороны родителей по любому направлению консультирования, обязательная в случае обучения взрослых приемам стимулирования и растормаживания речи ребенка раннего возраста.

Консультирование учителя-логопеда в условиях удаленного доступа, которое стало востребованным по причинам эпидемиологического характера, имеет ряд преимуществ:

– является экологичным: не причиняющим неудобства, ущерба или ущемления интересов, безопасным, доступным и осуществляемым в привычных (в том числе маленькому ребенку) домашних условиях;

– удобно в современных условиях развития и доступности электронной техники и технологий;

– также ориентировано на родителей и тем самым ненасильственно вовлекает их в коррекционно-развивающий процесс посредством предоставления разумных и достаточных сведений о проблеме развития ребенка и способах ее преодоления[1].

Следует отметить, что сайт или блог дают возможность для опредмечивания, поддержки и одобрения педагогических усилий родителей, которые, благодаря общению в чате, отдельным страницам или обмену в группе становятся гласными и видимыми, а потому обсуждаемыми и поощряемыми. Это важный элемент признания достижений родителей, вовлеченных в коррекционную работу.

**Выводы**

В результате последовательного решения поставленных задач на первом этапе теоретического обоснования проекта были определены принципы организации консультирования учителем-логопедом родителей детей раннего возраста с фактором риска в

[1] Хитрюк В. В. Инклюзивное образовательное пространство: педагогическое сопровождение родителей // Адукацыя і выхаванне. 2015. № 3. С. 71–78.

речевом развитии, в том числе с врожденными расщелинами губы и нёба в условиях удаленного обучения. Определены принципы удаленной консультативной работы: предоставление информации родителям детей, структурирование контента на сайте (в блоге).

Итогом второго аналитического этапа научной работы стало определение грамотной оценки запроса на консультирование учителем-логопедом родителей детей раннего возраста с фактором риска в речевом развитии, в том числе с врожденными расщелинами губы и нёба в условиях удаленного обучения. Проанализированы 42 сайта учреждений образования и здравоохранения и 10 блогов учителей-логопедов, осуществляющих данный вид работы.

Результатом третьего и четвертого этапов стали разработка и презентация приемов стимулирования родителями речеговорения у детей раннего возраста с фактором риска в речевом развитии в форме презентаций, рисунков и видеороликов (видеофрагментов) на личном сайте К. А. Казберович, а также разработка и презентация приемов стимулирования родителями речеговорения у детей раннего возраста с врожденными расщелинами губы и нёба в форме рекомендаций на личном сайте А. О. Шабетник.

Таким образом, цель исследования была реализована в готовом и апробированном продукте – образце блога учителя-логопеда, предназначенного для консультативной и ранней коррекционной работы с детьми раннего возраста. Новизна результатов данного научного исследования подтверждается релятивностью удаленного консультирования на фоне сложной эпидемиологической ситуации, актуальностью разработки единого образца методического обеспечения консультативной работы – структуры и контента сайта (блога) учителя-логопеда или страницы для сайта учреждения образования или здравоохранения, реализующего раннюю комплексную помощь детям раннего возраста с особенностями психофизического развития.

## Список источников

1. Грайс Г. П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистическая прагматика. Москва: Прогресс, 1985. Вып. 16. С. 217–237.

2. Казберович К. А. Приемы растормаживания и стимулирования речи // Научный поиск–2020. Гродно: ГрГУ, 2020. С. 65–68.

3. Кудрина Т. П. Дистанционное консультирование родителей в системе ранней помощи: из опыта работы // Дефектология. 2013. № 6. С. 60–70.

4. Филипович И. В. Консультирование семьи по проблемам развития ребенка раннего возраста. Минск: Веды, 2001. 116 с.

5. Хитрюк В. В. Инклюзивное образовательное пространство: педагогическое сопровождение родителей // Адукацыя і выхаванне. 2015. № 3. С. 71–78.

## References

1. Grais G. P. Logika i rechevoe obshchenie [Logic and speech communication]. *Novoe v zarubezhnoi lingvistike. Lingvisticheskaia pragmatika* [New in foreign linguistics. Linguistic pragmatics]. Moscow: Progress, 1985, iss. 16, pp. 217–237.

2. Kazberovich K. A. Priemy rastormazhivaniia i stimulirovaniia rechi [Methods of disinhibition and stimulation of speech]. *Nauchnyi poisk–2020* [Scientific search–2020]. Grodno: GrGU, 2020, pp. 65–68.

3. Kudrina T. P. Distantsionnoe konsul'tirovanie roditelei v sisteme rannei pomoshchi: iz opyta raboty [Remote counseling of parents in the early care system: from work experience]. *Defektologiia* [Defectology], 2013, no. 6, pp. 60–70.

4. Filipovich I. V. *Konsul'tirovanie sem'i po problemam razvitiia rebenka rannego vozrasta* [Advising a family on the problems of early childhood development]. Minsk: Vedy, 2001. 116 p.

5. Khitriuk V. V. Inkliuzivnoe obrazovatel'noe prostranstvo: pedagogicheskoe soprovozhdenie roditelei [Inclusive educational space: pedagogical support of parents]. *Adukatsyia i vykhavanne* [Education and upbringing], 2015, no. 3, pp. 71–78.

## Сведения об авторах

**Инна Владимировна Филипович** – кандидат педагогических наук, доцент; https://orcid.org/0000-0001-8052-6819, raevainna1965@gmail.com, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (д. 18, ул. Советская, 220030 г. Минск, Беларусь); **Inna V. Fi-**

**lipovich** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; https://orcid.org/0000-0001-8052-6819, raevainna1965@gmail.com, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (18, ul. Sovietskaia, 220030 Minsk, Belarus).

**Кристина Анатольевна Казберович –** выпускник 2021 года, специальность «Логопедия»; christina99kazberovich@gmail.com, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (д. 18, ул. Советская, 220030 г. Минск, Беларусь); **Kristina A. Kazberovich** – Graduate of 2021, specialty "Speech therapy"; christina99kazberovich@gmail.com, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (18, ul. Sovietskaia, 220030 Minsk, Belarus).

**Алина Олеговна Шабетник –** выпускник 2021 года, специальность «Логопедия»; alina_shabetnik@mail.ru, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (д. 18, ул. Советская, 220030 г. Минск, Беларусь); **Alina O. Shabetnik** – Graduate of 2021, specialty "Speech therapy"; alina_shabetnik@mail.ru, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (18, ul. Sovietskaia, 220030 Minsk, Belarus).

**Заявленный вклад авторов:** все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 20.12.2021; одобрена после рецензирования 11.01.2022; принята к публикации 02.02.2022.

The article was submitted 20.12.2021; Approved after review 11.01.2022; Accepted for publication on 02.02.2022.

*Раздел 2*

# Актуальные проблемы педагогики и психологии в условиях трансформации российского образования и науки

*Chapter 2*

# Actual problems of pedagogy and psychology in the conditions of transformation of Russian education and science

Научная статья
УДК 373.21

## Детская субкультура как педагогический инструмент позитивной социализации дошкольников

**Наталия Витальевна Иванова[1]✉,**
**Мария Аполлинарьевна Виноградова[2]**

[1, 2]Череповецкий государственный университет,
Череповец, Россия,
[1]nvivanova@chsu.ru, https://orcid.org/0000-0003-3012-5579
[2]mavinogradova@chsu.ru, https://orcid.org/0000-0003-2243-7820

**Аннотация.** В статье представлено теоретическое осмысление феномена детской субкультуры, раскрывается авторский подход к содержанию социализирующих функций детской субкультуры, а также практические аспекты их реализации в дошкольной образовательной организации для обеспечения социального развития детей дошкольного возраста. Эффективность использования детской субкультуры как педагогического инструмента позитивной социализации дошкольников авторы подтверждают результатами экспериментальной работы, в ходе которой были апробированы разнообразные формы приобщения воспитанников ДОО к детской субкультуре.

**Ключевые слова:** детская субкультура, позитивная социализация, дошкольный возраст, формы приобщения дошкольников к детской субкультуре

**Для цитирования:** Иванова Н. В., Виноградова М. А. Детская субкультура как педагогический инструмент позитивной социализации дошкольников // Актуальные проблемы общей и коррекционной педагогики, общей и специальной психологии: сборник научных статей / научный редактор О. А. Денисова. Череповец: ЧГУ, 2022. С. 177–188.

## Children's subculture as a pedagogical tool for positive socialization of preschoolers

**Natalia V. Ivanova[1]✉, Maria A. Vinogradova[2]**

[1, 2]Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia,
[1]nvivanova@chsu.ru, https://orcid.org/0000-0003-3012-5579
[2]mavinogradova@chsu.ru, https://orcid.org/0000-0003-2243-7820

**Abstract.** The article presents a theoretical understanding of the phenomenon of children's subculture, reveals the author's approach to the content of the socializing functions of children's subculture, as well as practical aspects of their implementation in a preschool educational organization to ensure the social development of preschool children. The authors confirm the effectiveness of using children's subculture as a pedagogical tool for positive socialization of preschoolers with the results of experimental work, during which various forms of introducing preschool children to children's subculture were tested.

**Keywords:** children's subculture, positive socialization, preschool age, forms of introducing preschoolers to children's subculture

**For citation:** Ivanova N. V., Vinogradova M. A. Children's subculture as a pedagogical tool for positive socialization of preschoolers // Actual problems of general and correctional pedagogy, general and special psychology: collection of scientific articles / edited by O. A. Denisova. Cherepovets: CHSU, 2022, pp. 177–188.

## Введение

Важнейшей проблемой социального становления человека с точки зрения общества является проблема обеспечения позитив-

ной социализации подрастающего поколения. Позитивная социализация – это не только развитие положительного самоощущения и формирование позитивного отношения к деятельности человека и к окружающей среде, но и умение взаимодействовать с окружающими людьми, достигать общих интересов, выстраивать свое поведение и деятельность, учитывая потребности и интересы других.

Одной из целевых установок Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является создание условий для позитивной социализации ребенка, его всестороннего личностного морально-нравственного и познавательного развития, развития инициативы и творческих способностей, соответствующих видам деятельности дошкольного возраста, сотрудничества со взрослыми и сверстниками в зоне его ближайшего развития.

Особенности социальной ситуации развития ребенка-дошкольника на современном этапе (увеличение объема и характера информационного потока, в котором находятся дети, раннее обучение дошкольников, обеднение и сужение разновозрастных связей в детском обществе, возрастающая инфантилизация ребенка в связи с детоцентризмом современной семьи) нередко негативно влияют на процесс его социального развития.

Соответственно, актуализируется проблема поиска современных инструментов, технологий обеспечения позитивной социализации дошкольников, в том числе и в условиях дошкольной образовательной организации.

**Основная часть**

Одним из инструментов, обеспечивающих создание условий для позитивной социализации дошкольников, выступает детская субкультура.

Детская субкультура – это вариант широко распространенного в обществе объективно социального процесса трансляции культуры и социального опыта от поколения к поколению. В широком значении детская субкультура – это все, что создано в человеческом обществе для детей и детьми; в более узком – смысло-

вое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной исторической ситуации развития.

Существование детской субкультуры долгое время оспаривалось. Привычный взгляд на ребенка как на сравнительно самостоятельного и активного социального индивида формировался медленно и постепенно. Планомерный процесс автономизации подрастающего поколения повлек за собой формирование в детских сообществах собственного мира «для себя», который постепенно стал неинституционализированной формой социального образования детства, регулирующей социальные взаимодействия детей внутри своей группы и на уровне возрастных групп в ходе удовлетворения ими своих потребностей в процессе различных видов деятельности.

Детская субкультура определяется нами как универсальный механизм социализации ребенка, так как именно она, по нашему мнению, максимально способствует естественному включению ребенка в систему социальных связей и отношений, где он познает мир сверстников, взрослых и имеет возможность транслировать окружающим свой собственный внутренний мир, а также удовлетворять потребность в самостоятельности и активности[1].

Раскроем содержание основных социализирующих функций детской субкультуры.

1. *Обеспечение гармонизации процессов социализации, индивидуализации.*

В педагогике проблеме соотношения процессов социализации и индивидуализации уделялось особое внимание в контексте педагогики свободы и теории педагогической поддержки. Именно О. С. Газман[2] и его исследовательская группа обратили внимание на процесс образования с точки зрения двух его сторон: социализации и индивидуализации личности.

[1] Иванова Н. В. Детская субкультура как фактор социализации ребенка на этапе дошкольного детства. Череповец: ЧГУ, 2007. 131 с.

[2] Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 6–33.

Однако если процесс социализации известен для российской школы и освоен ею, то процесс индивидуализации для многих образовательных учреждений является достаточно сложным. По словам О. С. Газмана, «размешивание» индивидуального и социального до однородности в теории приводит к неразберихе в практике, которая, не имея специфических задач развития индивидуальности, всегда тяготеет к развитию социальности[1].

Как видим, для современной системы образования гармонизация процессов социализации и индивидуализации ребенка является одной из приоритетных задач, которую в полной мере может решать детская субкультура.

С одной стороны, в процессе приобщения к детской субкультуре целенаправленно создаются условия, обеспечивающие накопление социального опыта взаимодействий ребенка со взрослыми и сверстниками, развитие умений действовать совместно с другими (т. е. активно осуществляется процесс социальной адаптации).

Удовлетворяя потребности в признании, завоевании личностного статуса, отличного от формального статуса ребенка в семье, детская субкультура оказывает влияние на воспитание таких социально значимых качеств, как социальная уверенность, активность, самостоятельность, инициативность. Так, например, дразнилки и обзывалки, высмеивающие ябедничество, плаксивость, жадность (т. е. выполняющие воспитательную функцию) помогают ребенку отстаивать себя при нападках сверстников в форме словесной самозащиты, тренируют эмоциональную устойчивость и самообладание.

С другой стороны, познание мира сверстников, взрослых дает возможность приобщаться к ценностям других людей, осознавать свои отличия, предпочтения, интересы, корректировать и формировать собственную систему ценностей (т. е. обеспечивается процесс индивидуализации).

[1] Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 6–33.

*2. Функция формирования ценностного отношения к миру.*

Ведущей тенденцией современной педагогики как науки, изучающей сущность, закономерности, перспективы развития образования как фактора и средства развития человека, является ее обращение к своим мировоззренческим основаниям, «возвращение» к личности.

В работах А. Б. Орлова[1], Д. И. Фельдштейна[2] личность рассматривается как психологическое образование, которое формируется в жизненных отношениях индивида в результате преобразования его деятельности. Именно в личности, по мнению авторов, выражена сила индивидуализированных всеобщих устремлений, потребностей и целей группы.

В педагогике категории «личность», «индивидуальность» рассматриваются в контексте основных подходов к процессу воспитания, которые ориентируют педагогическую практику на сбережение, сохранение бытия ребенка, на помощь воспитаннику стать собой (Н. Л. Селиванова[3], Н. Е. Щуркова[4] и др.)

Анализируя отечественную традиционную систему общественного воспитания, А. Б. Орлов[5] отмечает, что она является нормативной системой формирования (навязывания и заучивания) ценностей, задаваемых человеку обществом. Причем, прекрасные сами по себе, но инородные для детей ценности рассматриваются педагогами как одинаковые для всех детей. Такое назидательное воспитание, при котором воспитатели делают акцент на внешней по отношению к ребенку и навязываемой систе-

[1] Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. Москва: Академия, 2002. 272 с.

[2] Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. Москва: Флинта, 1999. 672 с.

[3] Селиванова Н. Л. Современные представления о воспитательном пространстве // Педагогика. 2000. № 6. С. 35–39.

[4] Щуркова Н. Е. Воспитание: новый взгляд с позиций культуры. Москва: Педагогический поиск, 1997. 78 с.

[5] Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. Москва: Академия, 2002. 272 с.

ме ценностей, приводит к расщеплению социального и индивидуального опыта ребенка, к отчуждению его социального, внешнего «Я» от «Я» внутреннего, реального.

Таким образом, современный взгляд на воспитание как «формирование иерархической системы ценностей личности, отвечающее и требованиям общества, и достигнутому человечеством уровню культуры, и индивидуальным особенностям входящего в жизнь человека», предполагает, что суть данного процесса заключается не в информировании о ценностях, не в их изучении и навязывании, а в приобщении к ценностному сознанию других людей[1].

Соответственно, изменение приоритетов в системе образования связано, прежде всего, с переносом акцентов с социального опыта на индивидуальный, с нормативного «Я» на реальное «Я» ребенка, с внешних требований на внутренние мотивы и потребности детей[2].

Современной технологией, базирующейся на данных концептуальных положениях, как раз и выступает детская субкультура. Коллекционирование, презентации образа жизни своей семьи, выставки семейных увлечений – все это дает возможность познакомиться с внутренним миром других людей, анализировать и сравнивать ценности свои и окружающих, формировать иерархическую систему ценностей, отвечающую как требованиям общества, уровню культуры, достигнутому человечеством, так и индивидуальным особенностям самого ребенка. Особую роль детская субкультура может играть в формировании ценностно-смысловой сферы ребенка с трудностями в социализации, так как предоставляет возможность выбора и ненасильственного приобщения к миру человеческих ценностей.

[1] Каган М. С. Философская теория ценности. Санкт-Петербург: Петрополис, 1996. 205 с.

[2] Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. Москва: Академия, 2002. 272 с.

Представим *практикоориентированные аспекты* реализации педагогических возможностей детской субкультуры для обеспечения позитивной социализации воспитанников ДОО[1].

Исследование проводилось на базе МАДОУ «Детский сад № 125» г. Череповца с 2000 г. по 2020 г. В нем принимали участие педагогический коллектив и воспитанники дошкольного учреждения в возрасте от 3 до 7 лет.

В рамках исследования проводилась углубленная работа по следующим компонентам детской субкультуры: смеховой мир детства, детская картина мира, детский правовой кодекс, детское собирательство и детское коллекционирование, детская мода, предметный мир детства.

В процессе приобщения дошкольников к детской субкультуре целенаправленно создавались условия, обеспечивающие ребенку возможность транслировать окружающим свой собственный мир, интеграцию в детское сообщество и накопление опыта регуляции взаимодействия между детьми разного возраста и разного пола.

В ходе эксперимента были разработаны следующие формы приобщения дошкольников к детской субкультуре:

– презентации жизни детской группы («Новогодние фантазии», «Как мы играем», «В гостях у сказки» и др.), презентации как личных, так и семейных коллекций. Данная форма работы способствует развитию социальной уверенности и накоплению опыта разновозрастного общения;

– организация выставок: персональных («Мои увлечения», «Мои достижения»), тематических («Семейные увлечения», «Смеховой мир детства», «Моя любимая книга»). Эта форма работы направлена на трансляцию ребенком собственного внутреннего мира и осознание значимости своей личности, а также дает возможность представить ребенку ценности культуры на основе принципа поливариативности;

– проведение праздничных событий и игровых тематических проектов («Ярмарка современной игрушки», конкурс «Антимо-

[1] Иванова Н. В. Построение современного пространства дошкольного детства. Череповец: ЧГУ, 2016. 137 с.

да», «Фотоателье», организация издательства детского журнала). Включение ребенка в эти формы работы обеспечивает накопление опыта социальных взаимодействий, развитие групповой сплоченности и эмоционального сближения детей друг с другом;

– совместные праздники детей и родителей. В процессе подготовки и проведения праздников создаются условия для гуманизации межличностных отношений между детьми и родителями, для поддержания веры ребенка в себя, в свои силы, желании «быть хорошим»[1].

Эффективность использования возможностей детской субкультуры в педагогическом процессе в значительной степени определяется предметно-развивающей средой. В результате проводимой работы предметно-развивающая среда дополнилась во всех группах следующими компонентами детской субкультуры:

– для удовлетворения детской потребности в собирательстве – предметами-накопителями (сундучки, ларцы, коробы, корзины и т. д.);

– для осознания ребенком предпочтений других детей – сокровищницами;

– для осознания ребенком себя на разных возрастных этапах – моделями возрастных периодов (паровозики времени, «ладошки» и др.);

– для формирования навыков социальной безопасности у детей – социально-адаптированными играми.

Кроме того, группы периодически пополнялись временными компонентами детской субкультуры: материалами выставок; коллекциями; компонентами, полученными в результате реализации игровых проектов (журналы, книги, фотоальбомы, коллекция одежды и др.).

Сравнительный анализ результатов диагностики уровня социального развития детей в экспериментальных и контрольных группах на констатирующем и контрольном этапах исследования

[1] Иванова Н. В. Детская субкультура как фактор социализации ребенка на этапе дошкольного детства. Череповец: ЧГУ, 2007. 131 с.

показал, что наиболее существенные изменения произошли по следующим параметрам[1]:

– взаимодействие ребенка со взрослыми (легко идет на контакт со взрослым, с удовольствием действует со взрослым сообща, успешно действует под его руководством и легко принимает его помощь);

– социальная позиция ребенка по отношению к сверстнику (успешно взаимодействует со сверстниками и участвует в коллективной игре, легко устанавливает дружеские отношения с другими детьми, проявляет качества лидера, хорошо себя чувствует в большой группе детей, умеет занимать сверстников, успешно участвует в делах и играх, предложенных другими, успешно разрешает конфликты со сверстниками);

– поведение в самостоятельной деятельности (успешно работает самостоятельно, может занять себя сам, умеет сдерживать себя и контролировать свое поведение);

– позитивное отношение к себе и к окружающим.

**Выводы**

Таким образом, особенности современной социализации и социальной ситуации развития дошкольников актуализируют необходимость поиска новых педагогических средств, инструментов, минимизирующих влияние негативных тенденций и учитывающих зоны риска социального развития детей.

В ходе экспериментального исследования было доказано, что приобщение ребенка-дошкольника к детской субкультуре выступает действенным педагогическим инструментом обеспечения позитивной социализации дошкольников, посредством которого осуществляется успешная интеграция ребенка в группу сверстников, формирование его целостного жизненного опыта, удовлетворение потребности в самостоятельности и участии в социальных изменениях.

[1] Иванова Н. В. Детская субкультура как фактор социализации ребенка на этапе дошкольного детства. Череповец: ЧГУ, 2007. 131 с.

## Список источников

1. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 6–33.

2. Иванова Н. В. Детская субкультура как фактор социализации ребенка на этапе дошкольного детства. Череповец: ЧГУ, 2007. 131 с.

3. Иванова Н. В. Построение современного пространства дошкольного детства. Череповец: ЧГУ, 2016. 137 с.

4. Каган М. С. Философская теория ценности. Санкт-Петербург: Петрополис, 1996. 205 с.

5. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. Москва: Академия, 2002. 272 с.

6. Селиванова Н. Л. Современные представления о воспитательном пространстве // Педагогика. 2000. № 6. С. 35–39.

7. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. Москва: Флинта, 1999. 672 с.

8. Щуркова Н. Е. Воспитание: новый взгляд с позиций культуры. Москва: Педагогический поиск, 1997. 78 с.

## References

1. Gazman O. S. Pedagogika svobody: put' v gumanisticheskuiu tsivilizatsiiu XXI veka [Pedagogy of freedom: the path to the humanistic civilization of the XXI century]. *Klassnyi rukovoditel'* [Classroom teacher], 2000, no. 3, pp. 6–33.

2. Ivanova N. V. *Detskaia subkul'tura kak faktor sotsializatsii rebenka na etape doshkol'nogo detstva* [Children's subculture as a factor of socialization of a child at the stage of preschool childhood]. Cherepovets: CHGU, 2007. 131 p.

3. Ivanova N. V. *Postroenie sovremennogo prostranstva doshkol'nogo detstva* [Building a modern preschool childhood space]. Cherepovets: CHGU, 2016. 137 p.

4. Kagan M. S. *Filosofskaia teoriia tsennosti* [Philosophical theory of value]. Saint-Petersburg: Petropolis, 1996. 205 p.

5. Orlov A. B. *Psikhologiia lichnosti i sushchnosti cheloveka: Paradigmy, proektsii, praktiki* [Psychology of personality and human essence: Paradigms, projections, practices]. Moscow: Akademiia, 2002. 272 p.

6. Selivanova N. L. Sovremennye predstavleniia o vospitatel'nom prostranstve [Modern ideas about the educational space]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2000, no. 6, pp. 35–39.

7. Fel'dshtein D. I. *Psikhologiia vzrosleniia: strukturno-soderzhatel'nye kharakteristiki protsessa razvitiia lichnosti* [Psychology of growing up: structural and substantive characteristics of the process of personality development: selected works]. Moscow: Flinta, 1999. 672 p.

8. Shchurkova N. E. *Vospitanie: novyi vzgliad s pozitsii kul'tury* [Education: a new look from the standpoint of culture]. Moscow: Pedagogicheskii poisk, 1997. 78 p.

## Сведения об авторах

**Иванова Наталия Витальевна** – доктор педагогических наук, профессор; https://orcid.org/0000-0003-3012-5579, nvivanova@chsu.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 г. Череповец, Россия); **Natalia V. Ivanova** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; https://orcid.org/0000-0003-3012-5579, nvivanova@chsu.ru, Cherepovets State University (5, pr. Lunacharskogo, 162600 Cherepovets, Russia).

**Виноградова Мария Аполлинарьевна** – кандидат педагогических наук, доцент; https://orcid.org/0000-0003-2243-7820, mavinogradova@chsu.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 г. Череповец, Россия); **Maria A. Vinogradova** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; https://orcid.org/0000-0003-2243-7820, mavinogradova@chsu.ru, Cherepovets State University (5, ul. Lunacharskogo, 162600 Cherepovets, Russia).

**Заявленный вклад авторов:** все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 21.12.2021; одобрена после рецензирования 12.01.2022; принята к публикации 03.02.2022.

The article was submitted 21.12.2021; Approved after review 12.01.2022; Accepted for publication on 03.02.2022.

Научная статья
УДК 37.018.2

# Организация групповой работы на уроках технологии в начальной школе

**Ирина Валериевна Ильинская[1]✉,**
**Галина Николаевна Лашкова[2],**
**Наталия Николаевна Чистякова[3]**

[1, 2, 3]Череповецкий государственный университет,
Череповец, Россия,
[1]irina_iljinskaja@mail.ru
[2]90021697@mail.ru
[3]nnchistiakova@chsu.ru

**Аннотация.** В данной статье раскрываются вопросы организации групповой работы в начальной школе, в частности на уроках технологии. Изучив различные точки зрения педагогов, психологов и методистов на процесс организации групповой работы в начальных классах, мы пришли к выводу, что одной из ее составляющих является умение сотрудничать. Результаты диагностических методик, проведенных на этапе констатирующего эксперимента, показали средний уровень сформированности у младших школьников умения сотрудничать. В статье обозначены педагогические условия, позволяющие при использовании групповой работы на уроках технологии повысить уровень указанного умения.

**Ключевые слова:** групповая форма обучения, групповая работа, сотрудничество, учебное сотрудничество, умение сотрудничать

**Для цитирования:** Ильинская И. В., Лашкова Г. Н., Чистякова Н. Н. Организация групповой работы на уроках технологии в начальной школе // Актуальные проблемы общей и коррекционной педагогики, общей и специальной психологии: сборник научных статей / научный редактор О. А. Денисова. Череповец: ЧГУ, 2022. С. 189–196.

# Organization of group work in technology lessons in elementary school

**Irina V. Ilyinskaya[1]✉,**
**Galina N. Lashkova[2],**
**Natalia N. Chistyakova[3]**

[1, 2, 3]Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia,
[1]irina_iljinskaja@mail.ru
[2]90021697@mail.ru
[3]nnchistiakova@chsu.ru

**Abstract.** This article reveals the issues of organizing group work in elementary school, in particular in technology lessons. Having studied the various points of view of teachers, psychologists and methodologists on the process of organizing group work in elementary grades, we came to the conclusion that one of its components is the ability to cooperate. The results of diagnostic techniques carried out at the stage of the ascertaining experiment showed an average level of formation of the ability to cooperate among younger schoolchildren. The article outlines the pedagogical conditions that allow, when using group work in technology lessons to increase the level of this skill.

**Keywords**: group form of education, group work, cooperation, educational cooperation, ability to cooperate

**For citation:** Ilyinskaya I. V., Lashkova G. N., Chistyakova N. N. Organization of group work in technology lessons in elementary school // Actual problems of general and correctional pedagogy, general and special psychology: collection of scientific articles / edited by O. A. Denisova. Cherepovets: CHSU, 2022, pp. 189–196.

## Введение

На сегодняшний день во главу российской системы образования ставится не конкретный набор информации, обязательной для усвоения, а личность ребенка. Важно предъявлять требования не только к предметным и метапредметным результатам, но и к личностным результатам освоения образовательной программы, формировать у младших школьников коммуникативные компетенции, умение общаться и работать в коллективе, группе. Дан-

ному требованию отвечает коллективная (парная, групповая) форма организации учебно-воспитательного процесса[1].

И. М. Чередов определяет организационную форму обучения как специальную конструкцию процесса обучения, характер которой обусловлен его содержанием, методами, приемами, средствами, видами деятельности учащихся. Данные проведенных исследований показывают, что в процессе обучения в начальной школе чаще всего используются индивидуальная и фронтальная форма. Групповая форма менее востребована, хотя именно она обладает наибольшими обучающими, воспитательными и развивающими возможностями[2]. Эффективность данной формы работы доказывалась учеными-исследователями и педагогами, работающими в школе.

Проведены исследования, направленные на изучение организации форм групповой работы в педагогическом процессе (В. К. Дьяченко); правил, особенностей, признаков работы в группах (Т. Г. Блинов, В. К. Дьяченко, Г. А. Цукерман); даны определения групповой работы (Э. Г. Азимов, Т. М. Коджаспирова и А. Ю. Коджаспиров, А. Н. Щукин).

По определению Г. М. Коджаспировой и А. Ю. Коджаспирова, «групповая форма работы – форма организации учебно-познавательной деятельности на уроке, предполагающая функционирование разных малых групп, работающих как над общими, так и над специфическими заданиями педагога»[3]. Т. Б. Санжиева считает, что групповая форма работы предполагает организацию сотрудничества между учащимися, а также между учащимися и

[1] Цукерман Г. А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности // Вопросы психологии. 1999. № 6. С. 6–7; Развитие коммуникативных УУД в учебно-воспитательном процессе при использовании групповых форм работы. URL: https://infourok.ru/nauchnaya-rabota-razvitie-kommunikativnih-uud-v-uchebnovospitatelnom-processe-pri-ispolzovanii-gruppovih-form-raboti-1486714.html (дата обращения: 01.11.2021).

[2] Сластенин В. А. и др. Педагогика. Москва: Академия. 2002. С. 305.

[3] Коджаспирова Г. М, Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. Москва: Академия, 2000. С. 176.

педагогами. «Сотрудничество – непосредственное обращение детей за советом или помощью. В данном процессе дети учатся помогать, обращаться за помощью, формировать и отстаивать свою точку зрения, пытаться разрешить конфликтные ситуации»[1].

Как видим, групповая работа прежде всего предполагает формирование у младших школьников умения сотрудничать.

Основными характеристиками умения сотрудничать у детей младшего школьного возраста являются следующие: единство цели, распределение выполняемых функций между участниками и одновременное их выполнение, а также наличие позитивных межличностных отношений. Формирование этого умения будет способствовать развитию у детей способности строить свое действие с учетом действия партнера, понимать и принимать мнение других, учитывать и понимать эмоциональное состояние партнера[2].

В исследованиях И. Б. Первина представлены особенности организации учебного сотрудничества между сверстниками на уроке:

1) класс делится на группы для решения конкретных задач, каждая группа получает и совместно выполняет определенное задание (одинаковое либо дифференцированное);

2) обучающимся предлагается такой способ выполнения задания, который позволит учителю выявить и оценить учебную деятельность каждого ребенка в составе группы;

3) в группы объединяются школьники с разными учебными возможностями, разной информированности по данному предмету, учитываются межличностные отношения.

Структурные компоненты технологического процесса учебного сотрудничества по И. Б. Первину включают:

– подготовку к выполнению группового задания, которая включает в себя постановку познавательной задачи, инструктаж о

[1] Санжиева Т. Б. Педагогический словарь. Улан-Удэ: Издательство Бурятского государственного университета. 2011. 100 с.

[2] Демидова И. Ф. Психология развития и возрастная психология. Таганрог: ТРТУ, 2013. С. 100.

последовательности работы, раздачу дидактического материала по группам;

– выполнение группового задания, которое включает в себя знакомство с материалом, распределение поручений внутри группы и их исполнение, анализ полученных результатов в группе, подведение итогов. Формирование у младших школьников учебного сотрудничества как составляющей групповой формы работы, несомненно, является важной задачей предметных результатов освоения основной программы начального общего образования (в том числе учебного предмета «Технология»). Одной их основных целей уроков технологии выступает приобретение опыта практической деятельности при выполнении учебно-познавательных задач; ее реализация возможна через организацию групповой работы.

Прежде чем рассмотреть возможности организации групповой работы на уроках технологии, определим уровни сформированности умения сотрудничать.

Высокий уровень предполагает наличие личностной заинтересованности во взаимодействии, активное участие в деятельности, признание многих точек зрения, положительные взаимоотношения со всеми участниками группы.

Средний уровень включает присутствие личностной потребности в сотрудничестве, участие и осознание собственной роли в совместной деятельности, положительные взаимоотношения с участниками объединения.

Низкий уровень характеризуется отсутствием личностной потребности в сотрудничестве, непричастностью к деятельности, отсутствием эмоциональных взаимоотношений с участниками группы.

С целью выявления уровня сформированности умения сотрудничать у младших школьников был проведен констатирующий эксперимент, в котором участвовали школьники 4 класса г. Череповца в количестве 80 человек. На данном этапе исследования были использованы следующие диагностические методики: «Рукавички» (автор Г. А. Цукерман), «Братья и сестры» (автор Ж. Пиаже), «Дорога к дому» (модифицированный вариант

методики «Архитектор-строитель», автор Г. В. Бурменская). Результаты исследования представлены в табл. 1.

*Таблица 1*

**Показатели уровней сформированности у младших школьников умения сотрудничать**

| Уровни | Количество обучающихся | |
|---|---|---|
| | Абсолютное число | % |
| Высокий | 22 | 27,8 |
| Средний | 36 | 44,4 |
| Низкий | 22 | 27,8 |
| Итого | 80 | 100 |

Результаты эксперимента показали, что наибольший процент опрошенных находится на среднем уровне сформированности умения сотрудничать – 44,4 % (36 человек), высокий уровень обнаружен у 27,8 % (22 человека), к низкому уровню относятся 27,8 % (22 человека). Полученные данные свидетельствуют о том, что уровень сформированности умения сотрудничать нуждается в совершенствовании и повышении. Превалирует средний уровень, процент высокого уровня сформированности учения сотрудничасть оказался ниже ожидаемого.

Мы предполагаем, что организация групповой работы на уроках технологии позволит повысить уровень сформированности у младших школьников учебного сотрудничества как ее составляющей. Для этого необходимо учитывать следующие педагогические условия:

– освоение правил работы в группе как основы общения и взаимодействия друг с другом;

– учет межличностных отношений учащихся, поскольку успех работы напрямую зависит от доброжелательного отношения между ними;

– понимание целевого назначения учебно-познавательного задания;

– организация целенаправленного сотрудничества, поскольку осознание цели создает условия для позитивного взаимодействия между учащимися.

## Список источников

1. Демидова И. Ф. Психология развития и возрастная психология. Таганрог: ТРТУ, 2013. С. 261.

2. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. Москва: Академия, 2000. 176 с.

3. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. Москва: Издательский центр ИЭТ, 2013. С. 52.

4. Развитие коммуникативных УУД в учебно-воспитательном процессе при использовании групповых форм работы. URL: https://infourok.ru/nauchnaya-rabota-razvitie-kommunikativnih-uud-v-uchebnovospitatelnom-processe-pri-ispolzovanii-gruppovih-form-raboti-1486714.html (дата обращения: 01.11.2021).

5. Санжиева Т. Б. Педагогический словарь. Улан-Удэ: Издательство Бурятского государственного университета, 2011. 100 с.

6. Сластенин В. А. и др. Педагогика. Москва: Академия, 2002. 576 с.

7. Цукерман Г. А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности // Вопросы психологии. 1999. № 6. С. 6–7.

## References

1. Demidova I. F. *Psikhologiia razvitiia i vozrastnaia psikhologiia* [Developmental psychology and age psychology]. Taganrog: TRTU, 2013, p. 261.

2. Kodzhaspirova G. M, Kodzhaspirov A. Iu. *Pedagogicheskii slovar'* [Pedagogical Dictionary]. Moscow: Akademiia, 2000. 176 p.

3. Novikov A. M. *Pedagogika: slovar' sistemy osnovnykh poniatii* [Pedagogy: dictionary of the system of basic concepts]. Moscow: Izdatel'skii tsentr IET, 2013, p. 52.

4. *Razvitie kommunikativnykh UUD v uchebno-vospitatel'nom protsesse pri ispol'zovanii gruppovykh form raboty* [Development of communicative skills in the educational process when using group forms of work]. Available at: https://infourok.ru/nauchnaya-rabota-razvitie-kommunikativnih-uud-v-uchebnovospitatelnom-processe-pri-ispolzovanii-gruppovih-form-raboti-1486714.html (accessed: 01.11.2021).

5. Sanzhieva T. B. *Pedagogicheskii slovar'* [Pedagogical Dictionary]. Ulan-Ude: Izdatel'stvo Buriatskogo gosudarstvennogo universiteta, 2011, p. 100.

6. Slastenin V. A. i dr. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow: Akademiia, 2002. 576 p.

7. Tsukerman G. A. Opyt tipologicheskogo analiza mladshikh shkol'nikov kak sub"ektov uchebnoi deiatel'nosti [Experience of typological analysis of primary school students as subjects of educational activity]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1999, no. 6, pp. 6–7.

## Сведения об авторах

**Ирина Валериевна Ильинская** – кандидат педагогических наук, доцент; irina_iljinskaja@mail.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 г. Череповец, Россия); **Irina V. Ilyinskaya** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; irina_iljinskaja@mail.ru, Cherepovets State University (5, pr. Lunacharskogo, 162600 Cherepovets, Russia).

**Галина Николаевна Лашкова** – старший преподаватель; 90021697@mail.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 г. Череповец, Россия); **Galina N. Lashkova** – Senior lecturer; 90021697@mail.ru, Cherepovets State University (5, pr. Lunacharskogo, 162600 Cherepovets, Russia).

**Наталия Николаевна Чистякова** – кандидат педагогических наук, доцент; nnchistiakova@chsu.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 г. Череповец, Россия); **Natalia N. Chistyakova** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; nnchistiakova@chsu.ru, Cherepovets State University (5, pr. Lunacharskogo, 162600 Cherepovets, Russia).

**Заявленный вклад авторов:** все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 21.12.2021; одобрена после рецензирования 13.01.2022; принята к публикации 04.02.2022.

The article was submitted 21.12.2021; Approved after review 13.01.2022; Accepted for publication on 04.02.2022.

Научная статья
УДК 37.013.42

# Опыт охраны детей в годы Великой Отечественной войны в детских учреждениях Вологодской области

**Ирина Кузьминична Кожина**

Череповецкий государственный университет,
Череповец, Россия,
ikkozhina@chsu.ru

**Аннотация.** В статье анализируются основные направления охраны детей, оставшихся без попечения родителей в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.). На основе архивных документов и результатов анализа научно-публицистических источников выявлены приоритеты социальной политики советского государства в обеспечении жизнедеятельности детей, объективно оставшихся без надзора и заботы родителей; описаны условия размещения, содержания и воспитания детей в детских учреждениях. Основное содержание статьи посвящено выявлению особенностей функционирования детских учреждений Вологодской области; условиям охраны и воспитания в них детей, оставшихся без родителей; коллективных усилий разных слоев населения в помощи детям.

**Ключевые слова:** охрана детей, Великая Отечественная война, детские учреждения, приемник-распределитель, детский дом, патронат

**Благодарность.** Работа выполнена под руководством кандидата педагогических наук, доцента Н. В. Гольцовой.

**Для цитирования:** Кожина И. К. Опыт охраны детей в годы Великой Отечественной войны в детских учреждениях Вологодской области // Актуальные проблемы общей и коррекционной педагогики, общей и специальной психологии: сборник научных статей / научный редактор О. А. Денисова. Череповец: ЧГУ, 2022. С. 197–216.

# Experience of child protection during the Great Patriotic War in the system of children's institutions of the Vologda region

**Irina K. Kozhina**

Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia,
ikkozhina@chsu.ru

**Abstract.** The article analyzes the main directions of protection of children left without parental care during the Great Patriotic War of 1941–1945. On the basis of archival documents and the results of the analysis of scientific and journalistic sources, the priorities of the social policy of the Soviet state in ensuring the vital activity of children objectively left without parental supervision and care are identified; the conditions of placement, maintenance and upbringing of children in children's institutions are described. The main content of the article is devoted to identifying the features of the functioning of children's institutions of the Vologda region; the conditions for the protection and upbringing of children left without parents in them; collective efforts of different segments of the population to help children.

**Keywords:** child protection, the Great Patriotic War, children's institutions, receiver-distributor, orphan home, foster care

**Acknowledgments.** The research was conducted under the supervision of Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor N. V. Goltsova.

**For citation:** Kozhina I. K. Experience of child protection during the Great Patriotic War in the system of children's institutions of the Vologda region // Actual problems of general and correctional pedagogy, general and special psychology: a collection of scientific articles / edited by O. A. Denisova. Cherepovets: CHSU, 2022, pp. 197–216.

## Введение

Идея поддержки и охраны детства в современной России имеет явно выраженный гуманистический императив, который обеспечен такими международными, национальными и региональными актами и законами, как «Декларация прав ребенка» (от 20.11.1959 г.), «Декларация о защите женщин и детей в чрезвычайных обстоятельствах и в период вооруженных конфликтов» (от 14.12.1974 г.); «Декларация о социальных и правовых принципах, касающихся защиты и благополучия детей, особенно при

передаче детей на воспитание и их усыновлении на национальном и международном уровнях» (от 03.12.1986 г.); а также основными законами России: Конституцией Российской Федерации (от 12.12.1993 г., с последующими изменениями), Семейным кодексом Российской Федерации (от 29.12.1995 № 223-ФЗ), Федеральным законом «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (от 24.07.1998 № 124-ФЗ) и Законом «Об охране семьи, материнства, отцовства и детства в Вологодской области» (29.12.2003 № 982-ОЗ).

Современная Россия, как и все человечество, столкнулась с новой угрозой – эпидемией коронавируса, которая грозит потерей жизни многих людей разных возрастных групп. В Послании Президента Российской Федерации В. В. Путина Федеральному собранию заявлен приоритет сбережения народа России в период распространения эпидемии коронавируса: «Мы столкнулись с эпидемией в то время, когда совпали, наложились друг на друга последствия демографических ударов 40-х и 90-х годов прошлого века. Мы понимаем, что сегодня ситуация в сфере демографии чрезвычайная. <…> нужно это признать, констатировать, иметь это в виду и действовать исходя из этой ситуации. Сбережение народа России – наш высший национальный приоритет. Этим приоритетом определяются все положения обновленной Конституции: о защите семьи, о важнейшей роли родителей в воспитании детей, об укреплении социальных гарантий, развитии экономики, образования и культуры»[1].

В этих обстоятельствах актуальным направлением исследования становится изучение историко-педагогического опыта охраны детства и воспитания детей в кризисные периоды России. Один из самых тяжелых периодов нашей страны – годы Великой Отечественной войны и первых послевоенных лет. В условиях массовой гибели людей в боях, во время бомбежек, нацистской оккупации и т. п. одним из приоритетов социальной политики со-

[1] Послание Президента Российской Федерации от 21.04.2021 г. б/н (О положении в стране и основных направлениях внутренней и внешней политики государства). URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/46794/page/1 (дата обращения: 08.11.2021).

ветского правительства и партии стало сохранение детей как поколения, их полноценное воспитание и обучение.

Следует отметить, что преимущественно исследования охраны детей в годы Великой Отечественной войны и первые послевоенные годы на протяжении последних 60 лет проводились в контексте социально-исторических условий, в то время как изучение педагогического опыта охраны детства и воспитания детей в этот период не являлось предметом специального педагогического исследования.

В Постановлениях СНК СССР от 23.01.1942 № 75 «Об устройстве детей, оставшихся без родителей» и от 14.04.1943 № 370 «Об утверждении Положения о комиссиях по устройству детей, оставшихся без родителей» определены важнейшие государственные задачи: устройство детей, оставшихся без родителей, и проведение мероприятий по предупреждению детской безнадзорности. В соответствии с этими документами при исполнительных комитетах краевых, областных, городских и районных Советов депутатов и трудящихся были учреждены комиссии по устройству детей; увеличено количество приемников-распределителей НКВД СССР для детей в возрасте до 15 лет включительно для установления личности ребенка с последующим возвращением их родителям или определением в соответствующие детские учреждения; осуществлены передачи детей на воспитание (патронат) в семьи рабочих, служащих и колхозников. С целью оказания помощи родителям и родственникам в поиске отставших в ходе эвакуации от них детей был создан Центральный справочный адресный детский стол и Справочно-адресные детские столы при областных и краевых управлениях НКВД, городских отделах и районных отделениях НКВД. В них были зарегистрированы дети, находящиеся в детских приемниках-распределителях, а также дети, которые были направлены в детские учреждения, на производство, определенные на патронат[1].

[1] Постановление СНК РСФСР от 8 апреля 1943 г. № 325 «Об утверждении инструкции НАРКОМПРОСА РСФСР, НАРКОМЗДРАВА РСФСР, НАРКОМЮСТА РСФСР о патронировании, опеке и усыновле-

Определяла и координировала функции Наркомпроса, Наркомздрава и Наркомюста РСФСР по устройству детей Инструкция СНК РСФСР, утвержденная в 1943 г. В данном документе подробно изложены условия и порядок передачи детей от 5 месяцев до 14 лет на воспитание в семьи (патронат); порядок и условия усыновления и опеки[1].

В современных условиях, когда возросла роль субъектов Российской Федерации в решении проблем детей, стала актуальна необходимость изучения опыта работы детских учреждений Вологодской области в обеспечении охраны и воспитания безнадзорных детей, оставшихся без родителей вследствие их гибели или временной утраты связи с ними в годы Великой Отечественной войны.

Актуальность исследования опыта охраны детей в годы Великой Отечественной войны в системе детских домов Вологодской области определяется рядом объективных факторов, среди которых можно выделить следующие:

1) по территории Вологодской области проходили важнейшие железнодорожные магистрали на Мурманск, Архангельск, Киров и осаждаемый врагом Ленинград. По этой причине приток эвакуированных людей, семей и безнадзорных детей был достаточно большим и постоянным;

2) с начала войны в Вологодской области было введено военное положение, но на ее территории не проходили военные действия. Вологодская область стала для СССР важной тыловой базой, именно поэтому практически во всех городах и населенных пунктах области были развернуты военные госпитали. В первые дни войны, 26 июня 1941 г., на рельсы вышел военно-санитарный поезд № 312, который курсировал от линии фронта к тыловым

нии детей, оставшихся без родителей». URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_4417.htm (дата обращения: 09.11.2021).

[1] Законодательные и административно-правовые акты военного времени. 22 марта 1942 г.–1 мая 1943 г. Москва: Юридическое издательство НКЮ СССР, 1943. С. 194.

госпиталям без перерывов до января 1946 г., спасая раненых бойцов. За эти годы поезд перевез почти 25 тыс. раненых[1].

Первый эшелон военно-санитарного поезда с детьми из детдомов Ленинграда пришел в Череповец 10 июля 1941 г.

**Основная часть**

Уже с начала Великой Отечественной войны перед партией и правительством советского государства определилась важная и сложная задача защитить и сохранить в условиях военного времени подрастающее поколение, вырастить их физически и нравственно здоровыми людьми, воспитать дух патриотизма и любовь к родине.

Чрезвычайная обстановка, сложившаяся летом 1941 г. под Ленинградом и на Северо-Западе страны, стала определяющей для Вологодской области, которая стала важнейшим пунктом приема и размещения эвакуированного населения.

В ходе изучения архивных документов Вологодской области среди множества законодательных актов, принятых в период 1941–1945 гг., мы выявили целый ряд документов, касающихся охраны детства, воспитания и школьного образования подрастающего поколения. Среди них постановления ЦК ВКП(б), Совнаркома «Об устройстве детей, оставшихся без родителей» (23 января 1942 г.)[2]; «О вовлечении в школы всех детей школьного возраста...» (30 июля 1942 г.); «Об усилении мер борьбы с детской беспризорностью, безнадзорностью и хулиганством»

[1] Ни одной смерти при транспортировке. О «поезде милосердия», всю войну спасавшем раненых. URL: https://tass.ru/obschestvo/8415423 (дата обращения: 10.11.2021).

[2] Постановление СНК СССР от 23.01.1942 № 75 «Об устройстве детей, оставшихся без родителей». URL: http://www.li-bussr.ru/doc_ussr/ussr_4417.htm (дата обращения: 09.11.2021).

(15 июня 1943 г.)[1]; «О мероприятиях по расширению сети детских учреждений»[2] и многие другие.

С первых дней войны в стране активно начали проводиться мероприятия, направленные на помощь детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей. Значительную роль в оказании этой помощи сыграли партийные, комсомольские, пионерские организации, общественные организации и граждане советского государства.

В июле 1941 г. Вологодский обком ВКП(б) и облисполком постановили немедленно приступить к работам по организации встречи и размещения эвакуированного населения, обязали партийные и советские органы на местах организовать работу по данному направлению. Одновременно был утвержден план по размещению 100 тыс. эвакуированных в 27 районах области; для них выделили 17976 жилых домов и помещений[3].

В начале 1942 г. резко возросло количество эвакуированных из Ленинграда и Ленинградской области. Всего за 5 дней (с 20 по 25 января) через Вологодскую область из Ленинграда было эвакуировано 496 тыс. человек, 20733 человека размещены в Вологде, Череповце, Соколе и 27 районах области, 1286 детей школьного возраста приняты на учебу в 34 школы Вологды[1].

Органам власти Вологодской области при организации помощи эвакуированным детям пришлось столкнуться с непростыми задачами: встреча прибывающих, расселение, обеспечение питания и бытовых потребностей, организация обучения. В январе 1942 г. встал вопрос о детской безнадзорности в местах эвакуации. В область прибывали эшелоны, в каждом из которых нахо-

[1] Сборник указов, постановлений, решений, распоряжений и приказов военного времени. 1941–1942. Ленинград: Лениздат, 1942. С. 265–269.

[2] Куфаев В. И. Забота о детях в дни Великой Отечественной войны // Светская педагогика. 1942. № 8–9. С. 24–31.

[3] Конищева О. Г. Охрана детства в Вологде в годы Великой Отечественной войны (По документам Вологодского областного архива новейшей политической истории) // Историческое краеведение и архивы. 2005. № 12. Ч. 1. С. 105–113.

дилось по несколько десятков безнадзорных детей. У них были разные судьбы: у кого-то родители умерли во время пути, кто-то из подростков Ленинграда самостоятельно попал в вагон, а кто-то был эвакуирован из детского сада или детского дома вместе с воспитателями, которых по дороге настигла смерть. На станциях сотрудники железнодорожной милиции и работники комнаты матери и ребенка собирали таких детей на платформах, кормили, одевали и направляли в приемник-распределитель либо в детский дом[1].

В феврале 1942 г. на совместном заседании Вологодского горкома и горисполкома рассматривался вопрос об организации мероприятий по ликвидации детской безнадзорности. Было принято решение о создании специальной комиссии, которая должна была решать вопросы выявления, учета, размещения детей, обеспечения их всем необходимым и дальнейшее направление в детские дома[2]. В комиссию вошли представители гороно, горкома ВЛКСМ, горздравотдела, управления НКВД и городского профсоюза учителей.

В Вологде для своевременного предупреждения безнадзорности и беспризорности детей были проведены следующие организационные мероприятия:

– при городском исполкоме Советов были созданы комиссии по борьбе с детской беспризорностью и безнадзорностью детей;

– была развернута сеть детских приемников НКВД;

– по линии жилищных органов были даны указания о немедленном сообщении в районные отделы народного образования о каждом случае беспризорности или безнадзорности ребенка;

– была развернута сеть детских домов для детей школьного и дошкольного возрастов;

[1] Конищева О. Г. Охрана детства в Вологде в годы Великой Отечественной войны (По документам Вологодского областного архива новейшей политической истории) // Историческое краеведение и архивы. 2005. № 12. Ч. 1. С. 105–113.

[2] Там же.

– проводился прием подростков (в первую очередь оставшихся без родителей) в ремесленные училища и школы фабрично-заводского обучения;

– для выявления беспризорных и безнадзорных детей образованная при исполкоме городского Совета общегородская комиссия провела несколько сплошных проверок по домам (в комиссию входили представители комсомола, работники школ и других детских учреждений, медработники и актив домохозяйств).

К осени 1942 г. в Вологодской области было размещено 79206 детей, из которых с детскими учреждениями приехали 1946 человек. Одним из первых эвакуированных детей стал встречать Череповец, куда они начали прибывать уже 10 июля 1941 г. Эшелоны с эвакуированными детьми, которых сопровождали воспитатели и сотрудники детских учреждений, прибывали на железнодорожную станцию. Согласно утвержденному плану размещения эвакуированных, дети направлялись на машинах в соседние с Череповцом районы – Уломский, Петриневский, либо по водному пути в Вашкинский, Белозерский и другие районы области. Часть детей оставалась в Череповце на эвакуационном пункте.

Большая нагрузка по приему и размещению детей легла на череповецкий железнодорожный вокзал. Жители города активно участвовали в устройстве жизни детей из Ленинграда. Они встречали их, кормили обедами, выдавали сухой паек, оказывали моральную подержку. Беспризорных и оставшихся без родителей детей устраивали в детские приемники. К июлю 1942 г. в городе было размещено около 4000 детей разного возраста (1733 детей ясельного возраста, 837 детей дошкольного возраста и 1176 школьного возраста). Все они были взяты на учет и распределены по детским учреждениям. Многие эвакуированные дети не были обеспечены одеждой и обувью. На помощь в обеспечении детей всем необходимым пришли комсомольцы и молодежь всей Вологодской области. Так, комсомольцы Вологды собрали более 20 тыс. различных вещей для эвакуированных детей, а в Кирилловском районе для них изготовили в артелях промкооперации

815 пар валенок и кожаной обуви. На начало мая 1942 г. по области было собрано и передано детям 80836 вещей[1].

Помимо этого, в области был создан фонд помощи осиротевшим детям. При поддержке общественности Вологодский гороно провел учет эвакуированных из других областей и районов детей, оставшихся без родителей, и определил их в детские дома. С первых дней войны была организована работа по принятию на воспитание (патронат) и усыновлению детей, оставшихся без родителей, среди жителей города – рабочих и служащих. В колхозах и совхозах открывались инициативные детские дома, организовывалось коллективное патронирование детей-сирот. Колхозы Сокольского района взяли на патронирование 200 детей, колхозники Нюксенского района в 1942 г. обеспечили детей-сирот зерновыми, картофелем и овощами, засеяв 67 га колхозных площадей[2].

Только за первые два года войны на воспитание в семьи были переданы 2086 детей и 3137 подростков устроены на работу.

Организованные в феврале 1942 г. в Череповецком, Бабаевском, Вологодском, Вытегорском и Великоустюгском районах детские приемники-распределители НКВД провели огромную работу по устройству детей, оставшихся без родителей.

Приемники-распределители выполняли задачу проведения мероприятий по ликвидации подростковой беспризорности и безнадзорности путем обеспечения передачи несовершеннолетних родителям или в различные государственные учреждения (детские дома, медицинские и социальные учреждения, трудовые колонии для несовершеннолетних). Пребывание в детских приемниках не должно было продолжаться более двух недель. За это время детей следовало вернуть родным, а в случае, если это не представлялось возможным, устроить на работу либо отправить в детские учреждения, или на патронирование, с обязательной регистрацией в справочно-адресных детских столах.

---

[1] Конищева О. Г. Охрана детства в Вологде в годы Великой Отечественной войны (По документам Вологодского областного архива новейшей политической истории) // Историческое краеведение и архивы. 2005. № 12. Ч. 1. С. 105–113.

[2] Там же.

Особое внимание уделялось питанию детей. Вопрос об организации и улучшении общественного питания детей был рассмотрен на заседании бюро обкома ВКП(б) 17 апреля 1942 г. В апреле 1942 г. в Вологде для детей была открыта специальная столовая с пропускной способностью 1200 обедов в день на 140 посадочных мест. В нее бесперебойно доставлялось мясо, картофель, капуста и другие продукты. Для снабжения детских учреждений Вологодской области выделялось необходимое количество молочной и кисломолочной продукции, такой как сыр, творог, сгущенный обрат, простокваша и т. д. Для улучшения обеспечения питанием детей командно-политического состава военторгом была открыта столовая, которую могли посетить до 2000 человек в день. Принимались меры по улучшению снабжения школьников горячей пищей. По решению обкома ВКП(б) в городах Череповец, Сокол и Великий Устюг руководство было обязано открыть специальные детские столовые для особо нуждающихся детей рабочих, служащих и эвакуированного населения[1].

В апреле 1943 г. вновь встал вопрос о состоянии детского питания в Вологодской области. Обкомом партии перед руководством городов и районов была поставлена задача организовать свой огород или подсобное хозяйство при каждой школе, детском учреждении для выращивания картофеля и других овощей.

В годы войны резко сократилось производство игрушек, их ассортимент значительно сузился. В магазинах за игрушками были большие очереди, но особенно сильно ощущался их недостаток в детских домах, яслях и детских садах. Руководством области было принято решение организовать собственное производство деревянных и металлических детских игрушек «особенно военной и физкультурной тематики, которые имеют большое воспитательное значение»[2].

[1] Конищева О. Г. Охрана детства в Вологде в годы Великой Отечественной войны (По документам Вологодского областного архива новейшей политической истории) // Историческое краеведение и архивы. 2005. № 12. Ч. 1. С. 105–113.

[2] Там же.

Кроме решения проблемы эвакуированных детей, партией и правительством особое внимание уделялось детям, проживающим в детских домах. В РСФСР до начала Великой Отечественной войны насчитывалось 1347 детских домов, контингент которых насчитывал 155751 человек, а также 342 специальных интернатов для глухонемых и умственно отсталых детей, где воспитывались 31743 ребенка.

Детские дома, как и все другие советские организации и учреждения, оказались в трудном материальном положении в годы Великой Отечественной войны. Коллектив эвакуированных детских домов брал с собой только необходимое, а порой ничего не успевали взять. Вновь открывающиеся детские дома нуждались в топливе, мебели, посуде, предметах первой необходимости, одежде и обуви для детей. Однако они не прекратили, а продолжили и активизировали свою работу по приему и воспитанию детей, оставшихся без попечения родителей, осиротевших и эвакуированных детей, детей фронтовиков и матерей-одиночек.

Вывоз и размещение эвакуированных детских учреждений были возложены на Народный комиссариат просвещения (Наркомпрос). Уже к декабрю 1941 г. из прифронтовой полосы было эвакуировано 664 детских дома. Помимо детских домов были эвакуированы и другие детские учреждения: 691 школьный интернат и 6501 детский сад. В период 1941–1942 гг. было эвакуировано 976 детских домов с 197223 воспитанниками.

За годы Великой Отечественной войны количество детских домов в Вологодской области увеличилось в 2,5 раза по сравнению с довоенным временем. Если в 1940 г. в области было 44 детдома, где проживали 4570 воспитанников, то к 1942 г. их насчитывалось 53 с количеством 6348 человек, в 1943 г. – 75 детдомов с пребыванием в них 7829 человек. Вновь открылись в 1944 г. еще 19 детдомов на 1050 человек, в 1945 г. еще 5: в Вашкинском, Верховажском, Усть-Алексеевском, Тарногском и Харовском районах. К 1945 году свою деятельность осуществляли уже 111 детских домов, в которых воспитывались 10364 человека. Всего за период 1941–1945 гг. в детдома были приняты

12713 детей, не считая воспитанников 38 колхозных (инициативных) детдомов[1].

По архивным данным, в Вологодскую область прибыло 33 детских дома с общим количеством 2213 детей, большую часть которых составляли дети Ленинграда и Ленинградской области. Учреждения обеспечивались лучшими помещениями, детям предоставлялись питание, одежда, предметы гигиены и постельные принадлежности.

В 1942 г. Череповецким районом было принято 184 ребенка дошкольного и школьного возраста из полностью эвакуированного детского дома города Кексгольма Ленинградской области (ныне город Приозерск)[2].

Проблема заботы, охраны и помощи детям-сиротам отражалась на страницах газет и журналов того времени. В газете «Правда» от 4 февраля 1942 г. была опубликована статья «Забота о детях», которая широко обсуждалась в партийных организациях и на собраниях трудовых коллективов. В результате предприятия, учреждения, колхозы и воинские части закреплялись за детскими домами в порядке оказания шефской помощи.

Ярким проявлением народной поддержки является инициатива колхозников сельхозартели имени Куйбышева Великоустюжского района, предложивших 6 апреля 1942 г. организовать детский дом на средства трудящихся и колхозов. В Кич.-Городецком районе начало сбора средств для детдома положил колхоз «Первое Мая». Инициатива была поддержана в Нюксинском, Чагодощенском, Бабаевском, Вологодском районах.

Облисполком одобрил порыв колхозников в областном Совете депутатов трудящихся и 19 августа 1942 г. принял решение «Об инициативных детских домах», в котором утверждалась инициа-

[1] Конищева О. Г. Охрана детства в Вологде в годы Великой Отечественной войны (По документам Вологодского областного архива новейшей политической истории) // Историческое краеведение и архивы. 2005. № 12. Ч. 1. С. 105–113.

[2] Законодательные и административно-правовые акты военного времени. 22 марта 1942 г.–1 мая 1943 г. Москва: Юридическое издательство НКЮ СССР, 1943. С. 194.

тива вышеперечисленных райсоветов об открытии детских домов в Кич.-Городецком, Нюкинском, Чагодощенском, Вологодском районах на 50 человек в каждом, в Велико-Устюгском – на 100 человек.

Партийные и советские органы держали под постоянным контролем выявление, устройство, обеспечение и работу с детьми-сиротами, находящимися в детских домах и семьях, принявших детей (патронат). Также значительную роль в помощи и поддержке детей сыграли комсомольские организации городов и районов Вологодской области. По инициативе комсомольской организации колхоза «Первосиземская» Чебсарского района в декабре 1943 г. был открыт детский дом, который содержался на средства сельскохозяйственной артели. Эту инициативу подхватила молодежь всей области. В честь празднования 25-летия ВЛКСМ в 1943 г. было принято решение об открытии детского дома в Вологде, рассчитано на 100 воспитанников. Комсомольские организации города отчисляли средства на его содержание. Многие комсомольские организации брали шефство над детскими домами, например, шефами детского дома ВПВРЗ были комсомольцы швейной фабрики № 1, артели «Северный кустарь» и облдрамтеатра; шефами детского приемника-распределителя – комсомольцы Управления НКВД, швейной фабрики № 2, хлебозавода № 2. В мае 1944 г. в Череповецком районе был открыт областной детский дом имени 25-летия ВЛКСМ. На его оснащение комсомольцы собрали 189,5 тыс. рублей[1].

Следует сказать, что помощь комсомольских организаций проявлялась и в обеспечении воспитанников обувью, одеждой, продуктами, посудой. Например, в январе–феврале 1944 г. череповецкие комсомольские организации создали фонд помощи детям. В результате было собрано около 50 тыс. рублей, на которые

[1] Конищева О. Г. Охрана детства в Вологде в годы Великой Отечественной войны (По документам Вологодского областного архива новейшей политической истории) // Историческое краеведение и архивы. 2005. № 12. Ч. 1. С. 105–113.

приобрели одежду, обувь (100 пар чулок, 40 пар обуви, 50 пар меховых сапожек, 30 пар валенок), игрушки, книжки[1].

Инициативу также проявили комсомольцы и пионеры Вологды: они собрали более 20 тыс. разных вещей для воспитанников детских домов. Помощь и поддержку детям оказали комсомольцы и молодежь всей области: всего было собрано около 81 тыс. разных вещей для детей, находящихся в детских домах Вологодской области.

Как правило, в детские дома поступали ослабленные, истощенные дети. Для них было установлено усиленное питание. Таким питанием обеспечивались и дети, работающие вместе с воспитателями на тяжелых физических работах (чаще всего на заготовке дров). Этим категориям выдавалось от 600 г до 1,6 кг в день, тогда как обычно воспитанник получал 600 г хлеба в день. Во всех детских домах было установлено 3-кратное питание, а в Сиземском детдоме Чебсарского района – 4-кратное питание. Однако во многих детдомах питания явно не хватало. В день на одного ребенка расходовалось всего 4 руб. 15 коп[2].

Одной из основных задач партии и правительства являлось обучение каждого школьника, но помимо учебы в каждом детдоме особое внимание уделялось трудовому воспитанию и самообслуживанию. Почти в каждом детском доме было свое подсобное хозяйство, многие детдома имели лошадей, коров, свиней, овец, птицу, сеяли зерновые и овощные культуры, сажали картофель.

Воспитанники детского дома получали хорошие урожаи зерновых и овощных культур, не уступая взрослым. В Юровском детдоме Грязовецкого района воспитанники получили урожай пшеницы по 16–17 ц, капусты – по 342 ц с га. Не уступали им и воспитанники детдомов Великоустюгского, Лежского, Усть-Кубинского районов[3].

---

[1] Цветков С. Н. Дети и война // Историческое краеведение и архивы. 2010. № 17. С. 36–46.

[2] Там же.

[3] Конищева О. Г. Охрана детства в Вологде в годы Великой Отечественной войны (По документам Вологодского областного архива но-

Были организованы и работали сапожные, швейные, столярные мастерские в каждом детском доме. В них воспитанники шили и ремонтировали обувь, одежду, мебель, сельскохозяйственную утварь, изготавливали посуду для детдома и выполняли заказы для внешних заказчиков. В мастерских Кадниковского детского дома воспитанники изготавливали гвозди, гаечные ключи, крючки, замки, молотки, скобы, ручки, вешалки, лопаты, ведра, ковши, подставки, кружки, поварешки, ложки дюралюминиевые, циркули, коньки, грабли, дверки к печкам, чернильницы, а также ремонтировали самовары[1].

Надо отметить, что не прекращалась социокультурная, просветительская и физкультурно-оздоровительная работа с детьми. В детдомах были организованы и работали хоровые, драматические, танцевальные, литературные, физкультурные, рукодельные, юннатские и другие кружки, проводились соревнования, смотры и викторины.

Во всех детдомах работали комсомольские и пионерские организации. На них возлагалась обязанность быть организаторами и вдохновителями детского коллектива, бороться за высокую дисциплину и успеваемость, проводить работу по военно-патриотическому воспитанию, предотвращению побегов воспитанников из детских домов.

**Выводы**

В годы Великой Отечественной войны проблема охраны детей приобрела особенно острый характер. Война спровоцировала резкий рост числа беспризорных и безнадзорных детей, унося миллионы жизней и оставив детей без родителей. В этих условиях государство взяло на себя заботу о детях-сиротах. Устройство и работа с детьми-сиротами находилась под постоянным контролем партийных и советских органов. Привлекая партийные, ком-

вейшей политической истории) // Историческое краеведение и архивы. 2005. № 12. Ч. 1. С. 105–113.

[1] Законодательные и административно-правовые акты военного времени. 22 марта 1942 г.–1 мая 1943 г. Москва: Юридическое издательство НКЮ СССР, 1943. С. 194.

сомольские, профсоюзные организации, возможности семей города и деревни, тружеников колхозов, социальная политика партии и правительства мобилизовала усилия государства и общества по сохранению детей как будущего поколения. Детские дома, оказавшиеся в годы войны в трудном материальном положении, продолжили свою работу по приему и воспитанию детей, оставшихся без попечения родителей.

В период тяжелых испытаний страна под руководством партии и правительства не забывала о детях, которые наравне со взрослыми перенесли всю боль и тяготы Великой Отечественной войны. Сотни тысяч детей остались сиротами. Взрослые всеми силами пытались облегчить судьбу детей, сделать их жизнь наиболее приближенной к мирному времени.

**Список источников**

1. Законодательные и административно-правовые акты военного времени. 22 марта 1942 г.–1 мая 1943 г. Москва: Юридическое издательство НКЮ СССР, 1943. С. 194.

2. Кадрам детских домов – повседневное внимание и руководство // Учительская газета. 1944. № 25. С. 1.

3. Конищева О. Г. Охрана детства в Вологде в годы Великой Отечественной войны (По документам Вологодского областного архива новейшей политической истории) // Историческое краеведение и архивы. 2005. № 12. Ч. 1. С. 105–113.

4. Куфаев В. И. Забота о детях в дни Великой Отечественной войны // Светская педагогика. 1942. № 8–9. С. 24–31.

5. Ни одной смерти при транспортировке. О «поезде милосердия», всю войну спасавшем раненых. URL: https://tass.ru/obschestvo/8415423 (дата обращения: 10.11.2021).

6. Об улучшении работы детских домов // Учительская газета. 1943. № 37. С. 3.

7. Послание Президента Российской Федерации от 21.04.2021 г. б/н (О положении в стране и основных направлениях внутренней и внешней политики государства). URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/46794/page/1 (дата обращения: 08.11.2021).

8. Постановление СНК РСФСР от 8 апреля 1943 г. № 325 «Об утверждении инструкции НАРКОМПРОСА РСФСР, НАРКОМЗДРАВА РСФСР, НАРКОМЮСТА РСФСР о патронировании, опеке и усыновле-

нии детей, оставшихся без родителей». URL: http://www.lib-ussr.ru/doc_ussr/ussr_4417.htm (дата обращения: 09.11.2021).

9. Постановление СНК СССР 14.04.1943 № 370 «Об утверждении Положения о комиссиях по устройству детей, оставшихся без родителей». URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_4417.htm (дата обращения: 08.11.2021).

10. Постановление СНК СССР от 23.01.1942 № 75 «Об устройстве детей, оставшихся без родителей». URL: http://www.lib-ussr.ru/doc_ussr/ussr_4417.htm (дата обращения: 09.11.2021).

11. Почет тому городу, тому колхозу, где детские дома живут в достатке // Учительская газета. 1944. № 33. С. 1.

12. Сборник указов, постановлений, решений, распоряжений и приказов военного времени. 1941–1942. Ленинград: Лениздат, 1942. С. 265–269.

13. Цветков С. Н. Дети и война // Историческое краеведение и архивы. 2010. № 17. С. 36–46.

## References

1. *Zakonodatel'nye i administrativno-pravovye akty voennogo vremeni. 22 marta 1942 g.–1 maia 1943 g* [Legislative and administrative acts of wartime. March 22, 1942–May 1, 1943]. Moscow: Iuridicheskoe izdatel'stvo NKIu SSSR, 1943, p. 194.

2. Kadram detskikh domov – povsednevnoe vnimanie i rukovodstvo [Cadres of orphanages – daily attention and guidance]. *Uchitel'skaia gazeta* [Teacher 's Newspaper], 1944, no. 25, p. 1.

3. Konishcheva O. G. Okhrana detstva v Vologde v gody Velikoi Otechestvennoi voiny (Po dokumentam Vologodskogo oblastnogo arkhiva noveishei politicheskoi istorii) [Protection of childhood in Vologda during the Great Patriotic War (According to the documents of the Vologda Regional Archive of Modern Political History)]. *Istoricheskoe kraevedenie i arkhivy* [Historical local lore and archives], 2005, no. 12, part 1, pp. 105–113.

4. Kufaev V. I. Zabota o detiakh v dni Velikoi Otechestvennoi voiny [Taking care of children during the Great Patriotic War]. *Svetskaia pedagogika* [Soviet pedagogy], 1942, no. 8–9, pp. 24–31.

5. *Ni odnoi smerti pri transportirovke. O «poezde miloserdiia», vsiu voinu spasavshem ranenykh* [Not a single death during transportation. About the "mercy train" that saved the wounded throughout the war]. Available at: https://tass.ru/obschestvo/8415423 (accessed: 10.11.2021).

6. Ob uluchshenii raboty detskikh domov [On improving the work of orphanages]. *Uchitel'skaia gazeta* [Teacher 's Newspaper], 1943, no. 37, p. 3.

7. *Poslanie Prezidenta Rossiiskoi Federatsii ot 21.04.2021 g. b/n (O polozhenii v strane i osnovnykh napravleniiakh vnutrennei i vneshnei politiki gosudarstva)* [Message of the President of the Russian Federation dated 21.04.2021 b/n (On the situation in the country and the main directions of the domestic and foreign policy of the state)]. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/46794/page/1 (accessed: 08.11.2021).

8. *Postanovlenie SNK RSFSR ot 8 aprelia 1943 g. № 325 "Ob utverzhdenii instruktsii NARKOMPROSA RSFSR, NARKOMZDRAVA RSFSR, NARKOMIuSTA RSFSR o patronirovanii, opeke i usynovlenii detei, ostavshikhsia bez roditelei"* [Resolution of the SNK of the RSFSR of April 8, 1943 No. 325 "On approval of the Instructions of the People's Commissariat of the RSFSR, the People's Commissariat of the RSFSR, the People's Commissariat of the RSFSR on patronage, guardianship and adoption of children left without parents"]. Available at: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_4417.htm (accessed: 09.11.2021).

9. *Postanovlenie SNK SSSR 14.04.1943 № 370 "Ob utverzhdenii Polozheniia o komissiiakh po ustroistvu detei, ostavshikhsia bez roditelei"* [Resolution of the Council of People's Commissars of the USSR No. 370 of 14.04.1943 "On approval of the Regulations on commissions for the placement of children left without parents"]. Available at: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_4417.htm (accessed: 08.11.2021).

10. *Postanovlenie SNK SSSR ot 23.01.1942 № 75 "Ob ustroistve detei, ostavshikhsia bez roditelei"* [Resolution of the Council of People's Commissars of the USSR of 23.01.1942 No. 75 "On the arrangement of children left without parents"]. Available at: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_4417.htm (accessed: 09.11.2021).

11. Pochet tomu gorodu, tomu kolkhozu, gde detskie doma zhivut v dostatke [Honor to that city, to that collective farm, where orphanages live in prosperity]. *Uchitel'skaia gazeta* [Teacher 's Newspaper], 1944, no. 33, p. 1.

12. *Sbornik ukazov, postanovlenii, reshenii, rasporiazhenii i prikazov voennogo vremeni. 1941–1942* [Collection of decrees, resolutions, decisions, orders and orders of wartime. 1941–1942]. Leningrad: Lenizdat, 1942, pp. 265–269.

13. Tsvetkov S. N. Deti i voina [Children and war]. *Istoricheskoe kraevedenie i arkhivy* [Historical local lore and archives], 2010, no. 17, pp. 36–46.

## Сведения об авторах

**Ирина Кузьминична Кожина** – аспирант; ikkozhina@chsu.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 г. Череповец, Россия); **Irina K. Kozhina** – Postgraduate student; ikkozhina@chsu.ru, Cherepovets State University (5, pr. Lunacharskogo, 162600 Cherepovets, Russia).

Статья поступила в редакцию 20.12.2021; одобрена после рецензирования 12.01.2022; принята к публикации 02.02.2022.

The article was submitted 20.12.2021; Approved after review 12.01.2022; Accepted for publication on 02.02.2022.

Научная статья
УДК 37.013.42

# Проблемы формирования здорового и безопасного образа жизни у младших школьников

**Маргарита Михайловна Косаренкова**

Череповецкий государственный университет,
Череповец, Россия,
pimno@chsu.ru, https//orcid.org/0000-0003-3339-6278

**Аннотация.** Автор рассматривает проблемы здоровья и безопасности детей младшего школьного возраста и вопросы формирования у них образа жизни, соответствующего данным критериям, в условиях общеобразовательного учреждения. В статье анализируется опыт работы начальной школы № 41 г. Череповца по формированию у младших школьников здорового и безопасного образа жизни.

**Ключевые слова:** здоровье, безопасность, здоровый и безопасный образ жизни, формирование образа жизни младших школьников

**Для цитирования:** Косаренкова М. М. Проблемы формирования здорового и безопасного образа жизни у младших школьников // Актуальные проблемы общей и коррекционной педагогики, общей и специальной психологии: сборник научных статей / научный редактор О. А. Денисова. Череповец: ЧГУ, 2022. С. 217–222.

# Problems of formation of a healthy and safe lifestyle among younger schoolchildren

**Margarita M. Kosarenkova**

Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia,
pimno@chsu.ru, https//orcid.org/0000-0003-3339-6278

**Abstract.** The author examines the problems of health and safety of children of primary school age and the formation of their lifestyle that meets these criteria in a general education institution. The article analyzes the experience of primary school No. 41 in Cherepovets on the formation of a healthy and safe lifestyle among younger schoolchildren.

**Keywords:** health, safety, healthy and safe lifestyle, formation of the lifestyle of younger schoolchildren

**For citation:** Kosarenkova M. M. Problems of formation of a healthy and safe lifestyle among younger schoolchildren // Actual problems of general and correctional pedagogy, general and special psychology: collection of scientific articles / edited by O. A. Denisova. Cherepovets: CHSU, 2022, pp. 217–222.

## Введение

Человеческая жизнь и здоровье являются высшими ценностями. Опасность их потери является главным уровнем угроз, которым подвергаются дети[1]. Психологическое благополучие ребенка также может быть нарушено[2]. В результате может возникнуть дисгармония физического, психического и социального здоровья.

Здоровый и безопасный образ жизни ребенка как индивидуальная система установок и поведения формируется, главным образом, на личностном и инфраструктурном уровнях[3], поэтому наибольшее значение имеет уклад семьи и организация школьной жизни, которые должны вызывать положительные эмоции, чувство защищенности, способствовать профилактике болезней и несчастных случаев, укреплять здоровье учащихся.

## Основная часть

Действующая «Программа формирования культуры здорового и безопасного образа жизни» (раздел Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования) ориентирует на:

---

[1] Междисциплинарный подход в обеспечении безопасности развития детей и молодежи в процессе социализации / под редакцией В. Г. Маралова, Н. В. Гольцовой. Череповец: ЧГУ, 2009. С. 116.

[2] Чистякова Н. Н., Косаренкова М. М., Лашкова Г. Н. Исследование представлений учащихся о желаемом образе школы: анализ творческих работ // Начальная школа. 2019. № 8. С. 24–29.

[3] Безопасность развития личности в процессе социализации: Словарь-справочник / под редакцией В. Г. Маралова, Н. В. Гольцовой. Череповец: ЧГУ, 2010. С. 25–26.

– создание в школе здоровьесберегающей инфраструктуры: соответствие зданий и помещений СанПиН и пожарной безопасности, необходимое оснащение помещений, горячее питание обучающихся, исправное игровое и спортивное оборудование, наличие квалифицированных кадров (медик, учитель физкультуры, психолог, логопед);

– эффективную организацию физкультурно-оздоровительной работы: работу с обучающимися всех групп здоровья, проведение занятий активно-двигательного характера, динамических пауз и физминуток на уроках, лечебную физкультуру, организацию спортивных секций и спортивно-оздоровительных мероприятий (дни спорта, олимпиады, походы и проч.);

– рациональную организацию учебной и внеучебной деятельности обучающихся: контроль объема нагрузки (в том числе домашних заданий), использование образовательных технологий, прошедших апробацию, с учетом возраста, введение инноваций под контролем специалистов, соблюдение требований к использованию технических средств обучения, индивидуализацию обучения (в том числе с детьми с ОВЗ);

– реализацию дополнительных образовательных программ: включение модулей по здоровью и ЗОЖ в учебные программы или исполнение отдельных программ, проведение дней здоровья, конкурсов, праздников и проч.;

– просветительскую работу с родителями (законными представителями): рекомендацию им соответствующей литературы, проведение консультаций, лекций и семинаров с приглашением специалистов из здравоохранения, совместную организацию спортивных, оздоровительных, профилактических мероприятий[1].

Большинство школ проводят работу в соответствие с указанными направлениями[2]. В частности, в начальной школе № 41

[1] Программа формирования культуры, здорового и безопасного образа жизни // Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Москва, 2011.

[2] Косаренкова М. М., Лашкова Г. Н. Формирование у младших школьников безопасного поведения на воде через организацию сетевого взаимодействия // Вестник ЧГУ. 2019. № 6 (93). С. 172–180.

г. Череповца проводятся родительские собрания по информационной и прочей безопасности детей на основе диагностических данных, снимаются и демонстрируются видеоролики для детей и родителей, в том числе созданные самими детьми под руководством учителей, где освещаются вопросы безопасного поведения на дороге, в быту, с незнакомыми людьми, на природе[1]. Вопросы здорового и безопасного образа жизни рассматриваются в соответствующих темах на уроках «Окружающего мира», перед проведением экскурсий и перед каникулами.

Тем не менее показатели физического здоровья учащихся, такие как зрение, осанка и некоторые другие, от первого к четвертому классу ухудшаются. Также случаются ситуации, когда дети попадают в ДТП и другие несчастные случаи, что говорит не только о рассогласовании у них знаний и поведения, но и об ухудшении концентрации внимания. Большинство детей к четвертому классу зарегистрированы в социальных сетях и проводят там большое количество времени (часто во время перемен), и это приводит к тому, что они не могут быстро сконцентрировать и длительно удерживать внимание во время учебных занятий.

**Выводы**

Мы полагаем, что решению проблемы формирования здорового и безопасного образа жизни будет способствовать следующее:

– согласование требований школы и семьи относительно пользования детьми техническими средствами (телефон и компьютер) как в учебных целях, так и в целях общения и отдыха (ограничение в соответствии с требованиями СанПиН);

– формирование у детей привычки делать пятнадцатиминутные активные перерывы через каждые 30–40 мин работы в тетради или за компьютером;

[1] Косаренкова М. М. Проектная деятельность в обучении младших школьников безопасности на воде // Информационные и педагогические технологии в современном образовательном учреждении: Материалы X Всероссийской научно-практической конференции. Череповец: ЧГУ, 2019. С. 130–135.

– проведение обязательных спортивных занятий в течение дня в соответствии с возможностями и потребностями ребенка;

– соблюдение внимательного отношения родителями и учителями к индивидуальным особенностям ребенка, создание благоприятного климата для его обучения и воспитания, положительная мотивация учения с акцентом на сильных сторонах его личности.

## Список источников

1. Безопасность развития личности в процессе социализации: Словарь-справочник / под редакцией В. Г. Маралова, Н. В. Гольцовой. Череповец: ЧГУ, 2010. С. 25–26.

2. Косаренкова М. М. Проектная деятельность в обучении младших школьников безопасности на воде // Информационные и педагогические технологии в современном образовательном учреждении: Материалы X Всероссийской научно-практической конференции. Череповец: ЧГУ, 2019. С. 130–135.

3. Косаренкова М. М., Лашкова Г. Н. Формирование у младших школьников безопасного поведения на воде через организацию сетевого взаимодействия // Вестник ЧГУ. 2019. № 6 (93). С. 172–180.

4. Междисциплинарный подход в обеспечении безопасности развития детей и молодежи в процессе социализации / под редакцией В. Г. Маралова, Н. В. Гольцовой. Череповец: ЧГУ, 2009. С. 116.

5. Программа формирования культуры, здорового и безопасного образа жизни // Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Москва, 2011.

6. Чистякова Н. Н., Косаренкова М. М., Лашкова Г. Н. Исследование представлений учащихся о желаемом образе школы: анализ творческих работ // Начальная школа. 2019. № 8. С. 24–29.

## References

1. *Bezopasnost' razvitiia lichnosti v protsesse sotsializatsii: Slovar'-spravochnik* [Security of personal development in the process of socialization: Dictionary-reference; edited by V. G. Maralov, N. V. Goltsova]. Cherepovets: CHGU, 2010, pp. 25–26.

2. Kosarenkova M. M. Proektnaia deiatel'nost' v obuchenii mladshikh shkol'nikov bezopasnosti na vode [Project activity in teaching primary school children safety on the water]. *Informatsionnye i pedagogicheskie tekhnologii v*

*sovremennom obrazovatel'nom uchrezhdenii: Materialy X Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Information and pedagogical technologies in a modern educational institution: Materials of the X All-Russian Scientific and Practical Conference]. Cherepovets: CHGU, 2019, pp. 130–135.

3. Kosarenkova M. M., Lashkova G. N. Formirovanie u mladshikh shkol'nikov bezopasnogo povedeniia na vode cherez organizatsiiu setevogo vzaimodeistviia [Formation of safe behavior on the water in younger schoolchildren through the organization of network interaction]. *Vestnik CHGU* [Bulletin of CHSU], 2019, no. 6 (93), pp. 172–180.

4. *Mezhdistsiplinarnyi podkhod v obespechenii bezopasnosti razvitiia detei i molodezhi v protsesse sotsializatsii* [Interdisciplinary approach to ensuring the safety of the development of children and youth in the process of socialization; edited by V. G. Maralov, N. V. Goltsova]. Cherepovets: CHGU, 2009, p. 116.

5. Programma formirovaniia kul'tury, zdorovogo i bezopasnogo obraza zhizni [The program of formation of culture, healthy and safe lifestyle]. *Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniia* [Federal State Educational Standard of Primary General Education]. Moscow, 2011.

6. Chistiakova N. N., Kosarenkova M. M., Lashkova G. N. Issledovanie predstavlenii uchashchikhsia o zhelaemom obraze shkoly: analiz tvorcheskikh rabot [Research of students' ideas about the desired image of the school: analysis of creative works]. *Nachal'naia shkola* [Elementary school]. 2019, no. 8, pp. 24–29.

## Сведения об авторах

**Маргарита Михайловна Косаренкова** – кандидат педагогических наук, доцент; https//orcid.org/0000-0003-3339-6278, pimno@chsu.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 г. Череповец, Россия); **Margarita M. Kosarenkova** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; https//orcid.org/0000-0003-3339-6278, pimno@chsu.ru, Cherepovets State University (5, pr. Lunacharskogo, 162600 Cherepovets, Russia).

Статья поступила в редакцию 20.12.2021; одобрена после рецензирования 12.01.2022; принята к публикации 02.02.2022.

The article was submitted 20.12.2021; Approved after review 12.01.2022; Accepted for publication on 02.02.2022.

Научная статья
УДК 159.955

# Формирование системного мышления у студентов разной профессиональной подготовки

**Екатерина Михайловна Красавцева**

Череповецкий государственный университет,
Череповец, Россия,
emkrasavtceva@chsu.ru, https://orcid.org/0000-0001-7620-5190

**Аннотация.** При подготовке будущих специалистов необходимо обучить их навыкам всестороннего, быстрого, мобильного, альтернативного, прогнозированного и адекватного реагирования на возникающие проблемные ситуации и профессиональные задачи. В связи с этим данная статья направлена на теоретический обзор подходов к понятию «системное мышление» зарубежными и отечественными авторами, на раскрытие возможностей формирования системного мышления у студентов различной профессиональной подготовки.

**Ключевые слова:** мышление, системное мышление, навыки системного мышления

**Для цитирования:** Красавцева Е. М. Формирование системного мышления у студентов разной профессиональной подготовки // Актуальные проблемы общей и коррекционной педагогики, общей и специальной психологии: сборник научных статей / научный редактор О. А. Денисова. Череповец: ЧГУ, 2022. С. 223–231.

# Formation of systems thinking among students of different professional backgrounds

**Ekaterina M. Krasavtseva**

Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia,
emkrasavtceva@chsu.ru, https://orcid.org/0000-0001-7620-5190

**Abstract.** When preparing future specialists, it is necessary to teach them the skills of a comprehensive, fast, mobile, alternative, predictable and adequate response to emerging problem situations and professional tasks. In this

regard, this article is aimed at a theoretical review of approaches to the concept of systems thinking by foreign and domestic authors, at revealing the possibilities of forming systems thinking among students of various professional backgrounds.

**Keywords:** thinking, systems thinking, systems thinking skills

**For citation:** Krasavtseva E. M. Formation of systems thinking among students of different professional backgrounds // Actual problems of general and correctional pedagogy, general and special psychology: collection of scientific articles / edited by O. A. Denisova. Cherepovets: CHSU, 2022, pp. 223–231.

## Введение

Для адекватной и своевременной реакции отдельного человека и общественных групп на происходящие в мире изменения социального, политического и экономического характера необходимо иметь повышенную мобильность психических процессов. Задачи, которые нужно решать ежедневно, ситуации, характеризующиеся высокой степенью неопределенности, события, развивающиеся с непредсказуемой вариативностью – все это является неотъемлемой составляющей повседневной и профессиональной жизни современных людей. Необходимым условием будущего успешного разрешения всех этих ситуаций в рамках профессиональной сферы будет являться многоплановая подготовка будущих специалистов. Стандарты образования в России предполагают компетентностный подход, в рамках которого будущие специалисты должны уметь решать практикоориентированные задачи, что является по своей сути междисциплинарной областью. Вследствие этого при подготовке будущих специалистов необходимо обучить их навыкам всестороннего (с точки зрения разных теоретических и научных подходов) рассмотрения решаемой проблемной области, навыкам нахождения альтернативных вариантов разрешения и развития ситуаций, обнаружения связей между событиями, выделения закономерностей на основе этих связей, прогнозирования и рефлексии. Успешно овладеть вышеперечисленными навыками и грамотно применять их на практике вышеперечисленные навыки позволит развитие системного мышления.

## Основная часть

А. Н. Уайтхед уже в 20-е годы XX века поднимал вопрос о роли системного мышления в обучении. Философ отмечал, что необходимо формировать такой стиль мышления, который бы позволил человеку анализировать проблемы в любой области жизни, давать как целостную и объемную картину мира, так и его отдельных элементов с учетом всех возможных взаимосвязей между ними. Системное мышление как способ познания окружающего мира было определено в XX в. В настоящее время большинство понятий и определений характеризуют системное мышление как эффективный способ познания, отмечая его прогностические возможности и особенности полного, всестороннего динамического восприятия мира и объектов. Среди зарубежных исследователей П. Сенге определяет системное мышление как способность понимать (и иногда предсказывать) взаимодействия и отношения в сложных, динамических системах, Дж. О'Коннор и Я. Мак-Дермотт, определяя системное мышление, делают акцент на том, что это прежде всего искусство абстрагирования, которым необходимо овладеть для того, чтобы рассматривать объект или явление без частностей, отдельных проявлений или элементов, а в целом и комплексно, выявляя все возможные связи и закономерности. Б. Ричмонд, один из ведущих исследователей в области системного мышления, обозначает системное мышление как способ познания мира, при котором происходит учет причинно-следственных связей объекта или явлений, построение ментальных, наглядных или математических моделей.

Таким образом, в зарубежных исследованиях системное мышление рассматривается как определенный метод познания или подход к пониманию целостности или системности объектов, но не как особый вид мышления в психологическом смысле, поэтому большинство авторов делают акцент на общенаучные понятия, принципы, методы, которые необходимо использовать при

системном познании мира, при решении поставленных задач и проблем[1].

Если обратиться к отечественным исследованиям в области педагогики и психологии, то часто системное мышление рассматривают совместно с такими понятиями, как «критическое мышление», «аналитическое мышление», «творческое мышление» и «рефлексия». Вместе с тем на данный момент больше внимания системному мышлению уделено в педагогике, чем в психологии. Так, например, вопросами формирования и развития системного мышления в процессе обучения занимались А. Н. Аверьянов, Е. В. Иваньшина, Е. Н. Ляшко, И. А. Сычев, Ю. В. Федосеева и др. В целом, в психолого-педагогической литературе под системным мышлением понимают такой вид мышления, при котором объекты окружающего мира рассматриваются с точки зрения системного подхода.

Так, например, В. В. Рубцов под термином «системное мышление» понимает такое мышление, в процессе которого происходит выделение системных свойств, отношений, закономерностей познаваемого объекта. Л. И. Шрагина определяет мышление системным тогда, когда уровень его развития позволяет при познании окружающего мира не только находить взаимосвязи между элементами объектов или явлений окружающей среды, выявлять закономерности протекания процессов или явлений их взаимодействия и развития, но и прогнозировать это развитие и эффективно решать возникающие при этом проблемы. Как видим, большинство отечественных авторов под системным понимают такое мышление, которое учитывает прежде всего положения системного подхода, нацелено на всестороннее и целостное познание объекта или процесса посредством интегративного синтеза знаний, что позволяет создать новое видение мира[2].

[1] O'Konnor J. The art of systems thinking: The necessary knowledge about systems and creative approach to solving problems. Thorsons, 1997. 288 p.

[2] Шрагина Л. И. Системное мышление в контексте педагогики и психологии мышления. URL: https://psyfactor.org/lib/shragina3.htm (дата обращения: 20.09.2021).

В актуальных отечественных психолого-педагогических исследованиях прежде всего предлагают формировать системное мышление обучающихся при помощи обозначения междисциплинарности изучаемых дисциплин, объектов и предметов изучения, а также развития творческого воображения, что также повышает познавательную мотивацию, или в рамках общего интеллектуального развития обучающихся. Стоит обратить внимание на то, что системное мышление – это не только интеллектуальные и познавательные способности учащегося и набор определенных личностных качеств (хоть оно и тесно связано с ними), это, прежде всего, специальные когнитивные навыки, которые можно развивать и совершенствовать. Среди таких навыков системного мышления выделяют:

1) распознавание системных и несистемных объектов, понимание различий между ними;

2) видение системы как организованной структуры, определяющейся по наличию определенных элементов и характеру их взаимодействия;

3) применение общих принципов создания системы;

4) выделение составляющих частей системы;

5) разбор объектов и процессов в рамках системного подхода;

6) рефлексия;

7) прогнозирование вариантов дальнейшего развития системы.

Таким образом, маркерами системного мышления могут быть такие, как умение осуществлять системный анализ объектов и процессов, способность изучать объект как систему определенных взаимосвязанных элементов, конструирование новых систем с учетом общих принципов системного подхода.

Исходя из вышеперечисленных умений и навыков А. И. Сычев предложил уровни сформированности системного мышления, описанные ниже.

*Досистемный уровень* как неспособность выделять системные объекты и отличать их от несистемных, незнание системных понятий и терминов.

*Эмпирико-системный уровень* как способность выделять системные объекты и отличать от несистемных на основании эмпирически сложившихся наглядных признаков, а именно наличия элементов и связи между ними; поверхностное понимание системных понятий и терминов, неполное понимание существенных свойств системных объектов.

*Интегративно-системный уровень* или глубокое понимание системных понятий и терминов, полное и адекватное представление существенных свойств и структуры системных объектов, способность указать общий принцип построения системы и ее интегративные свойства.

*Конструктивно-системный уровень* или глубокое понимание системных понятий и терминов, полное и адекватное понимание существенных свойств и структуры системных объектов, способность конструировать на основе заданных интегративных свойств новую систему или разрабатывать и использовать модель системы[1].

Формированию системного мышления у студентов различной профессиональной подготовки уделено внимание в работах таких отечественных авторов, как Е. А. Числова, З. А. Решетова и др. В рамках нашей статьи интерес представляют приведенные ниже обобщенные этапы формирования системного мышления, которые могут быть использованы преподавателями любой дисциплины.

Диагностический этап – определение актуального уровня развития системного мышления у студентов посредством бесед, тестовых материалов, заданий, направленных на проведение собственного исследования студентами.

Мотивационно-целевой этап включает формирование положительной установки и мотивации на обучение и применение системного мышления, актуализацию потребности в системном мышлении в процессе обучения и будущей профессиональной деятельности. На данном этапе содержание учебной дисциплины

[1] Сычев И. А. Методика оценки системности мышления учащихся старших классов. URL: www.gramota.net/materials/1/2008/4-2/103.html (дата обращения: 25.10.2021).

необходимо дополнить информацией о системном подходе, его преимуществах при познании мира, о возможности применения навыков системного подхода.

Организационно-процессуальный этап предполагает формирование системного мышления: освоение инструментария, применение его при решении практических задач на необходимой профессиональной дисциплине, путем анализа предмета изучения, введения в содержание дисциплины обучения методологических знаний о системном подходе и системном анализе, знании о деятельности, которая порождает формируемый стиль мышления.

На завершающем этапе подводятся итоги формирования системного мышления у обучающихся при организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности, выявляются умения и потребности применять и проводить системный анализ объектов или процессов познания с целью системного осмысления окружающей среды.

Процесс формирования системного мышления у студентов в пределах изучаемой дисциплины не заканчивается после четвертого этапа, а продолжается в последующие годы обучения и в рамках других изучаемых дисциплин, в ходе самостоятельной работы и дальнейшей профессиональной деятельности[1].

**Выводы**

Проанализировав составляющие элементы системного мышления, можно прийти к выводу, что такой способ мышления позволяет обучить студентов поэтапному, многогранному и целостному рассуждению о каком-либо объекте или процессе, анализу ситуации с учетом причинно-следственных связей, интегрированию и синтезу получаемой информации; делать выводы и ставить задачи; проводить исследовательскую деятельность с учетом системного подхода и его принципов. Все это, в свою очередь, поз-

[1] Решетова З. А. Формирование системного мышления в обучении. URL: https://obuchalka.org/20190823113053/formirovanie-sistemnogo-mishleniya-v-obuchenii-uchebnoe-posobie-dlya-vuzov-reshetova-z-a-2002.html (дата обращения: 21.10.2021).

волит эффективно решать возникающие сложные ситуации в процессе учебной и будущей профессиональной деятельности, используя любую проблемную область для решения поставленных задач. Так как системное мышление – это синтез личностных качеств и развитых определенных навыков, то его можно формировать на любых изучаемых дисциплинах.

## Список источников

1. Решетова З. А. Формирование системного мышления в обучении. URL: https://obuchalka.org/20190823113053/formirovanie-sistemnogo-mishleniya-v-obuchenii-uchebnoe-posobie-dlya-vuzov-reshetova-z-a-2002.html (дата обращения: 21.10.2021).

2. Сычев И. А. Методика оценки системности мышления учащихся старших классов. URL: www.gramota.net/materials/1/2008/4-2/103.html (дата обращения: 25.10.2021).

3. Шрагина Л. И. Системное мышление в контексте педагогики и психологии мышления. URL: https://psyfactor.org/lib/shragina3.htm (дата обращения: 20.09.2021).

4. O'Konnor J. The art of systems thinking: The necessary knowledge about systems and creative approach to solving problems. Thorsons, 1997. 288 p.

## References

1. Reshetova Z. A. *Formirovanie sistemnogo myshleniia v obuchenii* [Formation of system thinking in training]. Available at: https://obuchalka.org/20190823113053/formirovanie-sistemnogo-mishleniya-v-obuchenii-uchebnoe-posobie-dlya-vuzov-reshetova-z-a-2002.html (accessed: 21.10.2021).

2. Sychev I. A. *Metodika otsenki sistemnosti myshleniia uchashchikhsia starshikh klassov* [Methodology for assessing the systematic thinking of high school students]. Available at: www.gramota.net/materials/1/2008/4-2/103.html (accessed: 25.10.2021).

3. Shragina L. I. *Sistemnoe myshlenie v kontekste pedagogiki i psikhologii myshleniia* [Systems thinking in the context of pedagogy and psychology of thinking]. Available at: https://psyfactor.org/lib/shragina3.htm (accessed: 20.09.2021).

4. O'Konnor J. *The art of systems thinking: The necessary knowledge about systems and creative approach to solving problems*. Thorsons, 1997. 288 p.

## Сведения об авторах

**Екатерина Михайловна Красавцева** – старший преподаватель; https://orcid.org/0000-0001-7620-5190, emkrasavtceva@chsu.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 г. Череповец, Россия); **Ekaterina M. Krasavtseva** – Senior lecturer; https://orcid.org/0000-0001-7620-5190, emkrasavtceva@chsu.ru, Cherepovets State University (5, pr. Lunacharskogo, 162600 Cherepovets, Russia).

Статья поступила в редакцию 21.12.2021; одобрена после рецензирования 10.01.2022; принята к публикации 02.02.2022.

The article was submitted 21.12.2021; Approved after review 10.01.2022; Accepted for publication on 02.02.2022.

Научная статья
УДК 37.015.31

# Чувствительность к человеку как профессионально значимая компетенция будущих психологов

**Екатерина Александровна Ловкова**

Череповецкий государственный университет,
Череповец, Россия,
ekaterina_lovkova@mail.ru

**Аннотация.** Актуальность формирования профессионально важных качеств психолога порождается возросшим интересом к данной профессии в современном обществе. Одной из таких профессионально значимых компетенций будущих психологов является чувствительность (сензитивность) к другому человеку. В основной части статьи обосновывается актуальность изучения данного феномена и проводится теоретический анализ чувствительности к человеку. Также раскрывается структура сензитивности к человеку и проводится анализ ее компонентов, таких как интерес к человеку, эмпатия, понимание и помощь.

**Ключевые слова:** чувствительность к человеку, интерес к человеку, эмпатия, понимание, помощь

**Для цитирования:** Ловкова Е. А. Чувствительность к человеку как профессионально значимая компетенция будущих психологов // Актуальные проблемы общей и коррекционной педагогики, общей и специальной психологии: сборник научных статей / научный редактор О. А. Денисова. Череповец: ЧГУ, 2022. С. 232–239.

# Sensitivity to the person as a professionally significant competence of future psychologists

**Ekaterina A. Lovkova**

Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia,
ekaterina_lovkova@mail.ru

**Abstract.** The relevance of the formation of professionally important qualities of a psychologist is generated by an increased interest in this profes-

sion in modern society. One of these professionally significant competencies of future psychologists is sensitivity (sensitiveness) to another person. In the main part of the article, the relevance of studying this phenomenon is substantiated and a theoretical analysis of human sensitivity is carried out. The structure of sensitivity to a person is also disclosed and its components are analyzed, such as interest in man, empathy, understanding and help.

**Keywords:** sensitivity to the person, interest in the person, empathy, understanding, help

**For citation:** Lovkova E. A. Sensitivity to the person as a professionally significant competence of future psychologists // Actual problems of general and correctional pedagogy, general and special psychology: collection of scientific articles / edited by O. A. Denisova. Cherepovets: CHSU, 2022, pp. 232–239.

## Введение

В современном обществе профессия психолога приобретает массовый характер, она относится к категории профессий «человек–человек». Психолог – это специалист, на которого возлагается большая ответственность за людей, с которыми ему приходится взаимодействовать. Исходя из этого, значительное внимание следует уделять не только профессионализму и подготовке будущих специалистов в области психологии, но и формированию личностных качеств, необходимых для взаимодействия с другими людьми.

Актуальность формирования профессионально важных качеств психолога порождается возросшим интересом к данной профессии, большим спросом на психологические услуги, а также пониманием того, что далеко не все специалисты обладают личностными качествами, присущими психологу-профессионалу.

## Основная часть

Чувствительность к человеку является одной из профессионально значимых компетенций психолога. У данного термина довольно много различных видов, трактовок и пониманий. Так, В. С. Мерлин выделял чувствительность как свойство темперамента, В. М. Миняров относил ее к типу характера. Ряд исследователей выделяли отдельные виды чувствительности: Дж. Рест

работал с этической чувствительностью, а И. М. Юсупов – с социальной. Также были определены различные виды чувствительности к определенному объекту или явлению. В работах О. Н. Бакуровой описывается чувствительность к проблемам, у В. Г. Маралова рассматривается чувствительность к опасностям. Вместе с тем данная характеристика встречается в работах Т. П. Мараловой, которая характеризует сензитивность (чувствительность) к человеку как личностную характеристику, проявляющуюся в способности индивида выделять другого человека как значимого субъекта взаимодействия, не испытывая к нему антипатий или безразличия[1].

Феномен сензитивности к другому встречается в работах В. Г. Маралова и Л. В. Романюк, которые рассматривают влияние чувствительности к человеку на принятие позиций взаимодействия у студентов. Учеными было выявлено, что высокий уровень чувствительности к человеку создает благоприятные предпосылки для принятия позиции ненасилия, тогда как при низкой чувствительности позиция ненасилия практически не принимается. При низком уровне чувствительности к человеку студенты чаще принимают либо позицию невмешательства, либо позицию принуждения[2].

Как следует из вышесказанного, уровень сензитивности к другому человеку оказывает существенное влияние на выбор позиции взаимодействия будущими психологами. Безусловно, организация психологических исследований, посвященных проблеме чувствительности к человеку у будущих психологов, является актуальной; поиск условий, влияющих на формирование чувствительности к человеку, является целью наших будущих исследований.

Т. П. Маралова в своих работах выделяет структуру чувствительности к человеку, в которую входят следующие компоненты:

---

[1] Маралова Т. П. Психологическая структура сензитивности к человеку // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2015. № 5. С. 30–33.

[2] Маралов В. Г., Романюк Л. В. Влияние чувствительности к человеку на принятие позиций взаимодействия студентами // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 3. С. 180–195.

интерес к другому человеку, эмпатия, понимание и оказание ему помощи[1]. Данные компоненты изучены в разной степени, но работы по каждому из них имеются в достаточном объеме.

*Интерес к человеку* является мотивационно-целевым показателем чувствительности; он характеризуется способностью человека делать другого объектом своего внимания. В целом интерес к другому носит дихотомический характер – он либо есть, либо его нет. Конечно, можно вывести степени проявления интереса к человеку, но все в итоге сводится к наличию интереса или его отсутствию. В своих трудах Е. П. Ильин обращал внимание на то, что равнодушие тесно связано с такими понятиями, как безразличие, апатия к чувствам и действиям другого человека. Данный феномен свойственен всем людям в той или иной степени, так как он является механизмом психологической защиты. Этот механизм начинает работать тогда, когда человек стремится избежать неприятных для него переживаний путем отстранения от них или игнорирования. По мнению ученого, стоит различать равнодушие внешнее, которое проявляется в отсутствии действий при наличии эмоционального отклика, и равнодушие, вызванное заболеваниями или физиологическими нарушениями вследствие приема алкоголя, наркотиков или некоторых лекарственных препаратов.

Е. Н. Кузнецова рассматривает интерес к человеку как ценностный базис для педагогического взаимодействия; она выделяет ряд характеристик интереса к человеку. Среди них биологическая, направленная на сохранение необходимого для деятельности уровня энергии; мотивационная (так как интерес к чему-либо является одним из основных побудителей к деятельности); социальная, связанная с процессом коммуникации между людьми. Критериями, позволяющими выявить интерес к человеку, являются следующие: ориентир на человека; принятие человека как ценности; осмысление принятия; направленность деятельности на человека; стремление познать человека. Для того чтобы сфор-

[1] Маралова Т. П. Психологическая структура сензитивности к человеку // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2015. № 5. С. 30–33.

мировать и развить интерес к человеку, нужно действовать в трех сферах: когнитивной, эмоциональной и деятельностной.

Авторы Т. Д. Дубовицкая и Г. Ф. Тулитбаева концентрируют свое внимание на понятии «социальный интерес». Они определяют его как интегративное качество личности, которое выражается в направленности внимания на чувства и потребности другого человека. Кроме того, авторами разработана и реализована программа социально-психологического тренинга, который направлен на формирование социального интереса у будущих психологов[1].

Пожалуй, самым досконально изученным структурным компонентом чувствительности к человеку считается *эмпатия*. Данное понятие является одним из центральных в гуманистической психологии и представляет собой эмоциональный компонент сензитивности к человеку. Будучи в состоянии эмпатии, человек воспринимает внутренний мир другого человека так, будто становится этим другим. Поскольку эмпатия помогает осознавать чувства других людей, то она становится профессионально важным качеством для профессий в сфере «человек–человек».

Эмпатия может выражаться в форме сопереживания или сочувствия. Сопереживание заключается в ощущении идентичных эмоций и чувств одного человека другим, а сочувствие, помимо названного, проявляется еще и в схожей деятельности (т. е. отзывчивости). Д. В. Белых в своих исследованиях выделял психологические условия формирования эмпатии у будущих педагогов.

*Понимание* является когнитивным компонентом. Наиболее точно определение понимания проработано Н. И. Шевандриным. Понимание – довольно сложный психический процесс, который требует определенного уровня развития интеллекта и достаточный объем жизненного опыта.

Стоит отметить также наивысшую форму понимания человека – *психологическую проницательность*. Она характеризуется как способность к быстрому и полному проникновению во внут-

[1] Дубовицкая Т. Д., Тулитбаева Г. Ф. Социальный интерес: понятие, структура, диагностика, развитие // Фундаментальные исследования. 2014. № 11. С. 2276–2279.

ренний мир другого человека. По мнению Н. Е. Есманской, подготовка будущих психологов недостаточно развивает их проницательность, что ведет за собой недостаточное представление о другом человеке. Автором определены условия формирования психологической проницательности будущих психологов средствами художественной литературы[1].

В работе психолога недостаточно чувствовать человека, быть заинтересованным в нем и понимать его. Эти базовые качества могут оказаться бесполезными, если не пригодятся на практике, в конкретных действиях. *Помощь* является таким поведенческим проявлением, которое обусловливается положительной направленностью чувствительности к человеку. Цель помощи состоит в возвращении индивида, испытывающего затруднения, в «исходное» или более благоприятное состояние. Х. Хекхаузеном была изучена мотивация помогающего поведения; в результате ученым было выделено две группы мотивов: моральный долг и сочувствие.

**Выводы**

Теоретический анализ научных публикаций позволяет нам заключить, что чувствительность к человеку – это личностная характеристика, проявляющаяся в способности индивида выделять другого человека как значимого субъекта взаимодействия, не испытывая к нему антипатий или безразличия.

Проблема чувствительности к человеку является актуальной, особенно в профессиях типа «человек–человек». Будущие специалисты в психологии и педагогике должны обладать не только теоретическими знаниями в своей сфере, но и набором профессионально важных качеств. Одной из таких характеристик является чувствительность к другому человеку как способность проникнуться переживаниями другого человека, проявить интерес к его

[1] Есманская Н. Е. Развитие психологической проницательности студентов-психологов посредством психологического анализа персонажей художественной литературы // Мир образования – образование в мире. 2006. № 4. С. 165–169.

личности, а также оказать необходимую психологическую поддержку и помощь.

В структуре чувствительности человека выделяется четыре основных структурных компонента: интерес к человеку, эмпатия, понимание человека и помощь. Интерес к человеку является мотивационно-целевым компонентом, базовым (благодаря этому компоненту один человек становится субъектом внимания другого человека). Эмпатия является эмоциональным компонентом, благодаря ей человек может реагировать на эмоции другого человека, ощутить его состояние. Понимание представляет собой когнитивный компонент, заключается в осознанной трактовке и выявлении причин поведения и выражения эмоций другого человека. Помощь – поведенческий компонент, его суть заключается в деятельностном реагировании на человека.

Таким образом, рассмотрев чувствительность к человеку и ее структуру, можно говорить о том, что данная способность является профессионально важным качеством будущих специалистов в области психологии. Формирование компонентов чувствительности к другому – важная задача образовательных учреждений.

## Список источников

1. Дубовицкая Т. Д., Тулитбаева Г. Ф. Социальный интерес: понятие, структура, диагностика, развитие // Фундаментальные исследования. 2014. № 11. С. 2276–2279.

2. Есманская Н. Е. Развитие психологической проницательности студентов-психологов посредством психологического анализа персонажей художественной литературы // Мир образования – образование в мире. 2006. № 4. С. 165–169.

3. Маралов В. Г., Романюк Л. В. Влияние чувствительности к человеку на принятие позиций взаимодействия студентами // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 3. С. 180–195.

4. Маралова Т. П. Психологическая структура сензитивности к человеку // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2015. № 5. С. 30–33.

## References

1. Dubovitskaia T. D., Tulitbaeva G. F. Sotsial'nyi interes: poniatie, struktura, diagnostika, razvitie [Social interest: concept, structure, diagnostics,

development]. *Fundamental'nye issledovaniia* [Fundamental research], 2014, no. 11, pp. 2276–2279.

2. Esmanskaia N. E. Razvitie psikhologicheskoi pronitsatel'nosti studentov-psikhologov posredstvom psikhologicheskogo analiza personazhei khudozhestvennoi literatury [Development of psychological insight of psychology students through psychological analysis of fiction characters]. *Mir obrazovaniia – obrazovanie v mire* [The world of education – education in the world], 2006, no. 4, pp. 165–169.

3. Maralov V. G., Romaniuk L. V. Vliianie chuvstvitel'nosti k cheloveku na priniatie pozitsii vzaimodeistviia studentami [The influence of sensitivity to a person on the adoption of positions of interaction by students]. *Znanie. Ponimanie. Umenie* [Knowledge. Understanding. Ability], 2018, no. 3, pp. 180–195.

4. Maralova T. P. Psikhologicheskaia struktura senzitivnosti k cheloveku [Psychological structure of sensitivity to a person]. *Sborniki konferentsii NITs Sotsiosfera* [Collections of conferences of SIC Sociosphere], 2015, no. 5, pp. 30–33.

## Сведения об авторах

**Екатерина Александровна Ловкова** – ассистент; ekaterina_lovkova@mail.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 г. Череповец, Россия); **Ekaterina A. Lovkova** – assistant; ekaterina_lovkova@mail.ru, Cherepovets State University (5, pr. Lunacharskogo, 162600 Cherepovets, Russia).

Статья поступила в редакцию 20.12.2021; одобрена после рецензирования 12.01.2022; принята к публикации 03.02.2022.

The article was submitted 20.12.2021; Approved after review 12.01.2022; Accepted for publication on 03.02.2022.

Научная статья
УДК 159.9.07

# Мотивационный профиль карьеры у студентов с разным уровнем креативности

**Ольга Валериевна Смирнова[1]✉,**
**Алена Владимировна Шалаевская[2]**

[1, 2]Череповецкий государственный университет,
Череповец, Россия,
[1]ovsmirnova@chsu.ru, https://orcid.org/ 0000-0003-3659-1626
[2]avshalaevskaia@chsu.ru, https://orcid.org/0000-0002-8446-1546

**Аннотация.** Авторы анализируют карьерные представления студентов, основу которых составляют мотивы профессиональной деятельности. В статье проанализированы теоретические аспекты данной проблемы, показана высокая значимость мотивации в построении успешной карьеры выпускниками вуза. По итогам эмпирического исследования авторами сделаны выводы о существующих особенностях мотивационного профиля карьеры у студентов с разным уровнем креативности. Результаты исследования значимы в плане организации сопровождения профессионального становления студентов.

**Ключевые слова:** карьерные представления, мотивационный профиль карьеры, креативность

**Для цитирования:** Смирнова О. В., Шалаевская А. В. Мотивационный профиль карьеры у студентов с разным уровнем креативности // Актуальные проблемы общей и коррекционной педагогики, общей и специальной психологии: сборник научных статей / научный редактор О. А. Денисова. Череповец: ЧГУ, 2022. С. 240–248.

# Motivational profile of students with different levels of creativity

**Olga V. Smirnova[1]✉, Alena V. Shalaevskaia[2]**

[1, 2]Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia,
[1]ovsmirnova@chsu.ru, https://orcid.org/ 0000-0003-3659-1626
[2]avshalaevskaia@chsu.ru, https://orcid.org/0000-0002-8446-1546

**Abstract.** The authors analyze the career ideas of students. The basis of career ideas are the motives of professional activity. The article analyzes the theoretical aspects of this problem. The article shows the high importance of motivation in building a successful career by university graduates. Based on the results of an empirical study, the authors made conclusions about the existing features of the motivational career profile of students with different levels of creativity. The results of the study are significant in terms of the organization of support for the professional development of students.

**Keywords**: career ideas, motivational career profile, creativity

**For citation:** Smirnova O. V., Shalaevskaia A. V. Motivational profile of students with different levels of creativity // Actual problems of general and correctional pedagogy, general and special psychology: collection of scientific articles / edited by O. A. Denisova. Cherepovets: CHSU, 2022, pp. 240–248.

## Введение

Успех профессионального становления молодого специалиста во многом зависит от карьерных представлений, от восприятия себя в профессии. Современные исследования показывают, что представления студентов о будущей профессиональной деятельности часто являются искаженными, не соответствуют их ожиданиям. В процессе обучения студенты зачастую утрачивают мотивацию к будущей профессиональной деятельности, не понимают ее смысла.

Отсутствие же интереса, должного уровня мотивации к будущей профессиональной деятельности студентов может привести к издержкам в учебной работе[1], к снижению их активности, настойчивости и усердия в овладении учебным материалом. Все это в совокупности приводит к разочарованию выпускников вуза в профессии, желанию сменить ее, работать не по специальности.

По этой причине необходимо помочь студентам на первых годах обучения в формировании адекватных карьерных представлений, особое внимание при этом обратив на мотивацию к построению будущей карьеры.

[1] Лисовец Н. М. Профессиональная мотивация студентов как способ активации обучения // Мир психологии. 2007. № 3. С.155–159.

**Основная часть**

Мотивы профессиональной деятельности людей разнообразны. Однако чем большее число разнообразных потребностей реализует человек в профессии, тем важнее роль труда в его жизни и его трудовая активность[1].

В связи с этим интересны исследования мотивационного профиля карьеры. Ш. Ричи и П. Мартин, исследуя потребности человека, побуждающие его к профессиональной деятельности, определяют мотивационный профиль как индивидуальное сочетание наиболее и наименее значимых для конкретного человека потребностей. Авторы выделяют следующие потребности человека, реализуемые в профессиональной деятельности: вознаграждение, условия работы, структурирование работы, социальные контакты, взаимоотношение, признание, достижение, власть и деятельность, разнообразие, креативность, самосовершенствование, интересная работа[2].

В. Э. Мильман выделяет 5 основных типов мотивационного профиля: прогрессивный, регрессивный, экспрессивный, импульсивный, уплощенный (монотонный). В каждом из профилей отражена мотивационная тенденция, стиль общения, эмоциональные особенности, самооценка[3].

Мотивационный профиль личности на данный момент рассматривают как удобный способ измерения человеческой мотивации, как «мотивационную сферу, состоящую из побудительных

[1] Червякова Е. В. Определение мотивационного профиля работников организации // Конструктивный потенциал современных гуманитарных и социально-экономических наук: проблемы наращивания и реализации: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 24 июня 2020 г. Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2020. С. 51–53.

[2] Ричи Ш., Мартин П. Управление мотивацией. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 399 с.

[3] Мильман В. Э. Метод изучения мотивационной сферы личности // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. Москва, 1990. С. 157–163.

функциональных тенденций, личностных направленностей и мотивов-интересов»[1].

У разных студентов потребности и мотивы могут быть выражены в различной степени. Если для одного студента карьера – это прежде всего возможность личностного роста, то для другого – возможность достижения высокого статуса, власти над другими, третий же стремится к получению значительного материального вознаграждения и т. д. Мотивационный профиль личности в профессии дает возможность количественно оценить относительную значимость этих потребностей для конкретного человека и создать условия для более успешной адаптации человека в профессии.

В нашем исследовании мы изучали мотивационный профиль карьеры у студентов с разным уровнем креативности.

Термином «креативность» в психологических исследованиях обозначается комплекс интеллектуальных и личностных особенностей индивида, способствующих самостоятельному выдвижению проблем, генерированию большого количества оригинальных идей и их нешаблонному решению[2].

В эмпирическом исследовании принимали участие 60 студентов 1 курса Череповецкого государственного университета разных направлений подготовки.

В качестве методик были использованы следующие: методика «Тип мышления» Г. В. Резапкиной; анкетирование, целью которого является определение основных мотивов успешной карьеры; методика «Изучение мотивационного профиля личности» Ш. Ричи и П. Мартина (в адаптации Е. А. Климова).

По результатам исследования уровня креативности было выявлено, что 28 % студентов имеют высокий уровень креативности, что предполагает высокую степень гибкости при оценке учебной задачи. Такие студенты предлагают множество оригинальных вариантов решения поставленной задачи, понимая сущ-

[1] Мильман В. Э. Мотивация творчества и роста. Структура. Диагностика. Развитие. Москва: МГУ, 1993. 107 с.

[2] Мороз В. В. Развитие креативности студентов. Оренбург: Университет, 2011. 187 с.

ность учебной задачи раньше прочих студентов. Средний уровень креативности демонстрируют 57 % студентов. Такие студенты мотивированы на результат, но понимают, что он не всегда достижим. Студенты данной группы способны предложить альтернативный вариант решения учебной задачи, если это потребуется. Оставшиеся 15 % испытуемых показали низкий уровень креативности, что выражается в больших затратах времени на решение учебной задачи, затруднении в самостоятельном поиске альтернативного решения задачи, необходимости помощи со стороны преподавателя.

Для получения первичной информации об основных мотивах будущей профессиональной деятельности мы использовали метод анкетирования.

Результаты анкетирования показали, что с точки зрения студентов с низким уровнем креативности успешная карьера – это в первую очередь материальная составляющая («высокий доход», «высокая зарплата», «заработная плата, с которой человек может покрыть все свои расходы» и проч.).

Для студентов со средним уровнем креативности успешная карьера – это возможность продвижения по карьерной лестнице, некоторая стабильность, материальный достаток («высокая должность в организации и хорошая зарплата», «полная материальная независимость», «стабильность зарплаты и постоянное продвижение на работе», «место в престижной компании с хорошим окладом, с возможностью карьерного роста» и проч.).

Студенты с высоким уровнем креативности называют залогом успешной карьеры стремление к самореализации («возможность реализовать свои идеи, даже на небольшой должности», «когда ты можешь ставить цели и достигать их, работать в удовольствие», «достижение больших профессиональных высот» и проч.); а также связывают успешную карьеру с ощущением полноты жизни, счастья («когда тебе нравится твоя работа», «счастье, удовлетворенность жизнью», «работа, которая приносит удовлетворение», «значимость профессии и наслаждение работой» «возможность проявления креатива и творческого подхода к работе» и проч.).

На следующем этапе исследования мы использовали методику Ш. Ричи и П. Мартина «Изучение мотивационного профиля личности» (в адаптации Е. А. Климова). Средние арифметические значения выраженности каждого мотивационного профиля, полученные нами по группам студентов с разным уровнем креативности представлены в табл. 1.

*Таблица 1*

**Степень выраженности мотивационных профилей у студентов с разным уровнем креативности (средние арифметические значения)**

| Мотивационные профили | Уровень креативности | | |
|---|---|---|---|
| | Низкий | Средний | Высокий |
| Вознаграждение | 44,4 | 36,8 | 28,7 |
| Условия работы | 36,1 | 33,4 | 31,0 |
| Структурирование работы | 41,7 | 31,7 | 31,7 |
| Социальные контакты | 20,0 | 25,7 | 26,9 |
| Взаимоотношение | 27,0 | 27,5 | 26,3 |
| Признание | 32,9 | 29,6 | 30,9 |
| Достижение | 23,1 | 29,6 | 29,3 |
| Власть и деятельность | 22,3 | 26,2 | 25,2 |
| Разнообразие | 30,8 | 31,7 | 33,5 |
| Креативность | 24,7 | 27,6 | 32,3 |
| Самосовершенствование | 30,0 | 32,0 | 32,1 |
| Интересная работа | 36,1 | 32,9 | 34,4 |

Из данных таблицы мы видим, что для студентов вне зависимости от уровня креативности важна интересная работа. Они хотят получать удовольствие от будущей профессиональной деятельности.

Вместе с тем у студентов с низким и средним уровнями креативности важными мотивами будущей профессиональной деятельности являются «вознаграждение» (44,4 и 36,8 соответственно), «условия работы» (36,1 и 33,4), «структурирование работы» (41,7 и 31,7). Эти показатели говорят о значимости для них материального вознаграждения, наличии у них потребности в хороших комфортных условиях труда. Данные студенты нуждаются в наличии обратной связи и информации, позволяющей судить о

результатах своей работы, имеют потребность в снижении неопределенности и установлении правил.

Мотивация будущей профессиональной деятельности студентов с высоким уровнем креативности, в отличие от студентов с низким и средним уровнем креативности, более обширна. Для студентов с высоким уровнем креативности важнее ощущения разнообразия (33,5), креативности (32,3) и самосовершенствования (32,1). Профессиональная деятельность, с их точки зрения, не должна быть монотонной, однообразной; она должна способствовать проявлению пытливости, любопытства и нестандартного мышления; а также позволять быть работнику аналитиком, открытым для новых идей и свершений.

**Выводы**

Перечислим отличия в мотивационных профилях карьеры у студентов с разным уровнем креативности:

– у студентов с низким и средним уровнем креативности мотивация к будущей профессиональной деятельности сугубо практичная. По их мнению, профессиональная деятельность прежде всего должна приносить весомое материальное вознаграждение, предоставлять возможность получения работником льгот, надбавок. Кроме того, они предъявляют высокие требования к условиям работы. Также данные студенты считают нужным устанавливать четкие требования руководства к работе специалиста;

– студенты с высоким уровнем креативности рассматривают карьеру как постоянную возможность перемен, переключения на что-то новое. Они открыты для новых идей, готовы решать нестандартные задачи. Оценивают профессиональную деятельность с точки зрения самосовершенствования, саморазвития.

Знание особенностей мотивационных профилей карьеры у студентов с разным уровнем креативности позволит в будущей профессиональной деятельности создавать такие ситуации, которые бы удовлетворяли имеющиеся у них потребности, тем самым способствуя более успешной адаптации в профессии.

## Список источников

1. Лисовец Н. М. Профессиональная мотивация студентов как способ активации обучения // Мир психологии. 2007. № 3. С. 155–159.

2. Мильман В. Э. Метод изучения мотивационной сферы личности // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. Москва, 1990. С. 157–163.

3. Мильман В. Э. Мотивация творчества и роста. Структура. Диагностика. Развитие. Москва: МГУ, 1993. 107 с.

4. Мороз В. В. Развитие креативности студентов. Оренбург: Университет, 2011. 187 с.

5. Ричи Ш., Мартин П. Управление мотивацией. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 399 с.

6. Червякова Е. В. Определение мотивационного профиля работников организации // Конструктивный потенциал современных гуманитарных и социально-экономических наук: проблемы наращивания и реализации: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 24 июня 2020 г. Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2020. С. 51–53.

## References

1. Lisovets N. M. Professional'naia motivatsiia studentov kak sposob aktivatsii obucheniia [Professional motivation of students as a way to activate learning]. *Mir psikhologii* [The world of psychology], 2007, no. 3, pp. 155–159.

2. Mil'man V. E. Metod izucheniia motivatsionnoi sfery lichnosti [Method of studying the motivational sphere of personality]. *Praktikum po psikhodiagnostike. Psikhodiagnostika motivatsii i samoreguliatsii* [Workshop on psychodiagnostics. Psychodiagnostics of motivation and self-regulation]. Moscow, 1990, pp. 157–163.

3. Mil'man V. E. *Motivatsiia tvorchestva i rosta. Struktura. Diagnostika. Razvitie* [Motivation for creativity and growth. Structure. Diagnostics. Development]. Moscow: MGU, 1993. 107 p.

4. Moroz V. V. *Razvitie kreativnosti studentov* [Development of students' creativity]. Orenburg: Universitet, 2011. 187 p.

5. Richi Sh., Martin P. Upravlenie motivatsiei [Motivation Management]. Moscow: IUNITI-DANA, 2004. 399 p.

6. Cherviakova E. V. Opredelenie motivatsionnogo profilia rabotnikov organizatsii [Determination of the motivational profile of employees of the organization]. *Konstruktivnyi potentsial sovremennykh gumanitarnykh i sotsi-*

*al'no-ekonomicheskikh nauk: problemy narashchivaniia i realizatsii: sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii 24 iiunia 2020 g*. [Constructive potential of modern humanities and socio-economic sciences: problems of building and implementation: collection of scientific papers based on the materials of the International Scientific and Practical Conference on June 24, 2020]. Belgorod: OOO Agentstvo perspektivnykh nauchnykh issledovanii (APNI), 2020, pp. 51–53.

## Сведения об авторах

**Ольга Валериевна Смирнова** – кандидат психологических наук, доцент; https://orcid.org/0000-0003-3659-1626, ovsmirnova@chsu.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 г. Череповец, Россия); **OlgaV. Smirnova** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor; https://orcid.org/0000-0003-3659-1626, ovsmirnova@chsu.ru, Cherepovets State University (5, pr. Lunacharskogo, 162600 Cherepovets, Russia).

**Алена Владимировна Шалаевская** – магистрант; https://orcid.org/0000-0002-8446-1546, avshalaevskaia@chsu.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 г. Череповец, Россия); **Alena V. Shalaevskaia** – Student in master′s programme; https://orcid.org/0000-0002-8446-1546, avshalaevskaia@chsu.ru, Cherepovets State University (5, pr. Lunacharskogo, 162600 Cherepovets, Russia).

**Заявленный вклад авторов:** все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 21.12.2021; одобрена после рецензирования 12.01.2022; принята к публикации 03.02.2022.

The article was submitted 21.12.2021; Approved after review 12.01.2022; Accepted for publication on 03.02.2022.

Научная статья
УДК37.018.2

# Нравственное воспитание младших школьников: российский и зарубежный опыт

**Наталья Васильевна Старовойт[1]✉,**
**Евгения Сергеевна Горчакова[2]**

[1,2]Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта,
Калининград, Россия,
[1]NStarovoit@kantiana.ru
[2]evggorchakova@gmail.com

**Аннотация.** В статье актуализируется проблема разработки методов и средств нравственного воспитания, отвечающих запросам и потребностям современных младших школьников. Представлены результаты теоретического исследования технологических аспектов нравственного воспитания детей в России и за рубежом.

**Ключевые слова:** нравственное воспитание, младшие школьники, методы и средства нравственного воспитания

**Для цитирования:** Старовойт Н. В., Горчакова Е. С. Нравственное воспитание младших школьников: российский и зарубежный опыт // Актуальные проблемы общей и коррекционной педагогики, общей и специальной психологии: сборник научных статей / научный редактор О. А. Денисова. Череповец: ЧГУ, 2022. С. 249–261.

# Moral education of primary school students: russian and foreign experience

**Natalia V. Starovoit[1]✉,**
**Evgeniya S. Gorchakova[2]**

[1,2]Immanuel Kant Baltic Federal University,
Kaliningrad, Russia,
[1]NStarovoit@kantiana.ru
[2]evggorchakova@gmail.com

**Abstract.** The article actualizes the problem of developing methods and means of moral education that meet the needs and requirements of modern

primary school students. The results of a theoretical study of the technological aspects of moral education of children in Russia and abroad are presented.

**Keywords:** moral education, primary school students, methods and means of moral education

**For citation:** Starovoit N. V., Gorchakova E. S. Moral education of primary school students: russian and foreign experience // Actual problems of general and correctional pedagogy, general and special psychology: collection of scientific articles / edited by O. A. Denisova. Cherepovets: CHSU, 2022, pp. 249–261.

## Введение

Новые взгляды, интересы и увлечения, иная лексика общения со сверстниками – современные тенденции развития общества пронизывают все сферы жизни ребенка. Молодое поколение отдает предпочтение материальным объектам, пренебрегая моральными ценностями. В результате происходит искажение фундаментальных нравственных представлений о доброте, справедливости, толерантности, ответственности и других, наблюдается отсутствие четких жизненных ориентиров.

На современном этапе развития образования актуализируется проблема нравственного воспитания. Вступили в силу профессиональные стандарты педагогов, внесены изменения в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» в части определения понятия «воспитание» и требований к организации воспитания. Воспитание детей становится составной частью образовательных программ.

В настоящее время учащихся не заинтересуют монотонные рассказы и беседы, многотомные книги о жизни и ценностях, как это было в прошлые десятилетия, когда нашим родителям нравилось часами проводить время в подобных формах деятельности. Современные дети превосходно разбираются в гаджетах, но плохо ориентируются в человеческих эмоциях и поведении. Им сложно излагать свои мысли и вербализовывать переживания. «Цифровое» поколение отличается клиповым мышлением, неспособностью воспринимать большой объем информации, системно мыслить. Все это влияет на мировоззрение, психологиче-

ские особенности детей: появляется инфантилизм, эгоцентризм, социальная неадаптированность.

На данный момент необходимо обновлять формы и методы учебно-воспитательного процесса, насыщать образование приемами, которые будут отвечать потребностям современного поколения, будут его стимулировать на дальнейшее обучение.

Целью работы является анализ современного российского и зарубежного опыта духовно-нравственного воспитания младших школьников.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1) на основе психолого-педагогической литературы изучить российский и зарубежный опыт нравственного воспитания младших школьников;

2) охарактеризовать методы и средства нравственного воспитания младших школьников.

Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, обобщение результатов теоретического исследования.

**Основная часть**

Младший школьный возраст – это период существенного воспитательного воздействия школы и педагогов на обучающихся; период, наиболее благоприятный для изучения и усвоения моральных норм, нравственных ценностей и понятий[1].

В российских школах нравственное развитие и воспитание обучающихся осуществляется в едином учебно-воспитательном процессе, в рамках урочной, внеурочной и внешкольной деятельности. Для этого используются самые разнообразные методические приемы и средства.

П. В. Литвиненко и Т. В. Суняйкина полагают, что процесс нравственного воспитания будет проходить успешнее, если использовать средства изобразительного искусства в урочное и

[1] Старовойт Н. В., Горчакова Е. С. Проблемные ситуации как средство формирования нравственных понятий у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Калининградский вестник образования. 2020. № 4. С. 65–72.

внеурочное время[1]. Деятельность строится на основе активизации эмоций и чувств учеников с помощью произведений живописи; происходит знакомство с картинами, размышление и их описание, также выполняются практические задания, в ходе которых учащиеся изображают портреты, конкретные ситуации и темы, где главным будет не сходство с реальностью, а собственные переживания, мысли и чувства детей. В авторском цикле занятий есть тема «Мудрость старости». В ходе ее изучения младшие школьники знакомятся с автопортретами Пабло Пикассо, Пьера Огюста Ренуара и др. Далее детям предлагается нарисовать портрет пожилого человека, который им близок или привлекает по каким-либо поступкам, чертам характера, образу жизни.

Изобразительное искусство выступает эмоциональным средством, способным погрузить учеников в мир чувств, переживаний и сформировать их внутренний мир. Работы художников, в которых живописно отражается картина жизни, открывают ребенку духовные ценности, учат замечать и понимать вещи, которые окружают нас.

Многие исследователи (Е. А. Аркин, А. В. Запорожец, Д. М. Маллаев и др.) отмечают важность применения игр в процессе нравственного воспитания младших школьников, так как благодаря им дети качественно усваивают моральные ценности и нормы поведения, получают богатый нравственный опыт. В активной игровой форме ученики глубже проникают в смысл нравственных поступков и общественных отношений.

Игра имеет свойство модернизироваться, меняться, приобретать новые формы, отвечая запросам нового поколения, современного общества.

М. Б. Богус исследует роль интеллектуальных игр в нравственном воспитании младших школьников. Данное средство становится популярным в наше время, пользуется спросом у педагогов и учеников.

[1] Литвиненко П. В., Суняйкина Т. В. Нравственно-этическое воспитание младших школьников на основе потенциала произведений изобразительного искусства в условиях модернизации образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № S2. С. 1–5.

Интеллектуальная игра определяется как «индивидуальное или коллективное выполнение заданий, требующих применения продуктивного мышления в условиях ограниченного времени и соревнования»[1]. Среди отличительных особенностей данного средства нравственного воспитания выделяют объединение игровой и учебной деятельности, возможность применения на любом этапе учебно-воспитательного процесса, увлекательность и красочность преподнесения материала, активное взаимодействие учеников друг с другом – создание детского сообщества. Интеллектуальные игры стимулируют ментальное и нравственное развитие ребенка младшего школьного возраста в единстве; благодаря мыслительной деятельности (классификация, анализ, синтез) в процессе выполнения заданий формируются нравственные понятия, а при тесном взаимодействии участников развиваются нравственные чувства, ценные качества личности.

Примерами интеллектуальных игр являются «Хочу все знать», «Звездный час», «Своя игра» и др. В частности, игра «Хочу все знать» представляет собой состязание команд, в ходе которого участники выполняют теоретические и практические задания в соответствии с тематикой станции (традиции, культура, история страны и т. д.). В финале присваиваются звания командам, набравшим высокий бал в определенной теме. Проведение данной игры расширяет кругозор, формирует коммуникативные навыки, а также создает условия для развития познавательных возможностей детей[2].

М. Б. Богус считает, что интеллектуальные игры способствуют всестороннему нравственному развитию младших школьников.

Педагогические технологии, в основе которых лежит проблема и конфликт, признаются эффективными способами воспитания и развития нравственной личности и активно применяются в учебно-воспитательном процессе. Технологии направлены на

[1] Богус М. Б. Интеллектуальные игры в нравственном воспитании младших школьников // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2017. № 1. С. 37–41.

[2] Там же.

общее развитие ребенка (интеллектуальное, мотивационное, эмоциональное и др.), а не на трансляцию готовой теоретической базы. Младшие школьники познают и усваивают материал путем самостоятельного решения проблемы, при этом педагог направляет учащихся на поиск ее решения, помогая учащимся приобрести новый опыт деятельности, общения, поведения[1].

Рассмотрим пример проблемной ситуации морального выбора: в школьной столовой все дети сидят за обедом. Еще один ученик несет на подносе свою порцию и, споткнувшись, роняет поднос. Реакция детей в данной ситуации разная – одни оказали помощь, вторые отреагировали улыбками и насмешками, другие были равнодушны. После этого случая в классе необходимо провести беседу, проанализировать поступки учеников и их мотивы.

Ситуации морального выбора могут иметь как практический характер (кейсы, ситуации из реальной жизни, их имитация), так и условно-вербальный (рассказы, современные короткометражные мультфильмы, платформа TikTok, где можно найти актуальные социальные эксперименты). В основе всех ситуаций лежит главный вопрос: как поступить?

Именно «благодаря связи с жизненным опытом, лаконичности, красочности, многократности повторения и погружению в ситуацию социального взаимодействия» проблемные ситуации способствуют усвоению нравственных понятий, развитию нравственных чувств, формированию внутренних нравственных потребностей[2].

За рубежом интерес к нравственному развитию отражается в учебной программе: имеется общее согласие о необходимости включения нравственного воспитания как отдельного предмета в учебные планы. Дисциплины могут называться по-разному, например «Воспитание гражданственности», «Воспитание гражданских и социальных ценностей», «Воспитание этических цен-

[1] Старовойт Н. В., Горчакова Е. С. Проблемные ситуации как средство формирования нравственных понятий у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Калининградский вестник образования. 2020. № 4. С. 65–72.

[2] Там же.

ностей» и т. д., но все они имеют общую цель – воспитание нравственности учащихся. Для реализации данного процесса используют различные подходы, средства и методы. Рассмотрим основные востребованные технологии нравственного воспитания за рубежом.

М. Кроче, сотрудник научно-исследовательского центра Великобритании, исследует возможности использования образцовой моральной теории для нравственного воспитания детей и подростков. Идея заключается в том, что все люди могут испытывать эмоции «восхищения», которые вызывают конкретные личности, а после размышляют о них, сравнивают и сопоставляют с собой. Именно идентификация моральных образцов, по мнению автора, позволяет дать определения фундаментальным нравственным понятиям. Например, «добродетель – это черта, которой мы восхищаемся в образце» и «стремление человека к добру, стремление быть похожим на нравственную личность, которая является для него образцом»[1].

Ученый предложил метод, который позволяет применить данную теорию в образовательной сфере – «динамика образцов». Он выделяет три этапа динамики: восхищение, сознательное размышление и подражание. Эмоция восхищения должна естественным путем возникать и иметь способность мотивировать субъект. Когда восхищение моральным примером побуждает нас действовать, а размышление убеждает нас в рациональности принятых решений, мы получаем оправдание для подражания образцу, что равносильно подражанию не только его поступкам, но и мотиву[2].

Важно, чтобы моральные образцы относились к среде, которая знакома детям (например, семья, школа и т. д.). Конечно, динамика образцов должна поддерживаться вспомогательными средствами и приемами, чтобы помочь ученикам понять и углубиться в смысл нравственных понятий, практиковать нравственное поведение. Автор считает, что помимо коллективных иссле-

[1] Croce M. Exemplarism in moral education: Problems with applicability and indoctrination // Journal of Moral Education. 2019. Vol. 48. N. 3. P. 291–302.

[2] Там же.

дований, педагог может применять «мыслительные процедуры» в учебной деятельности[1]. Среди них «Что заставляет вас так говорить?» и «Круг точек зрения». Первая способствует укреплению нравственной рефлексии, последняя позволяет анализировать различные точки зрения с целью достижения глубокого понимания рассматриваемого вопроса.

М. Кроче отводит главную роль моральным образцам. Благодаря им активизируется динамика «восхищение – рефлексия – подражание», которая позволяет детям лучше осознавать нравственные понятия, анализировать свои чувства, формировать внутренние нравственные потребности, ориентируясь на конкретные примеры.

Испанские исследователи рассматривают преобразование традиционной учебной деятельности в «сообщества философского исследования» действенным средством в нравственном воспитании. В основе лежит идея создания пространства для размышлений о типе человека, которым дети хотят стать, и типе общества, в котором они хотят жить[2]. Совместная рефлексия возникает из философских диалогов: ученики вместе со своим педагогом задаются вопросом о морали, о принципах, которые они считают ценными. Участники сообщества слушают друг друга, выстраивают свои идеи исходя из взглядов других, подвергают сомнению собственные убеждения и находят аргументы для поддержания своего мнения.

Особенностью процесса обсуждения в сообществе философских исследований является многогранность: «ученики имеют разные взгляды, но вместе они производят более богатое, более объективное видение определенных ситуаций, чем то, которое получает отдельный индивид»[2].

---

[1] Croce M. Exemplarism in moral education: Problems with applicability and indoctrination // Journal of Moral Education. 2019. Vol. 48. N. 3. P. 291–302.

[2] García-Moriyón F., González-Lamas J., Botella J., González Vela J., Miranda-Alonso T., Palacios A., Robles-Loro R. Research in Moral Education: The Contribution of P4C to the Moral Growth of Students // Education Sciences. 2020. Vol. 10. N. 4. P. 119.

Сообщество исследователей представляет собой «средство личностного и нравственного преобразования, которое неизбежно ведет к изменению смыслов и ценностей, влияющих на повседневные действия и суждения всех участников»[1]. Привычки, которые дети обретают в философском сообществе, помогают сформировать и закрепить нравственные ценности, связанные с определенными чертами личности (как в их когнитивных, так и в поведенческих аспектах).

Представители исследовательского центра в Шанхае, Ч. Цзин и Л. Сутинг, считают, что педагогам важно исходить из эмоциональных потребностей детей при проектировании и реализации нравственно ориентированных программ. Эмоция включает в себя два аспекта: во-первых, опыт и отношение воспитанников к нравственным понятиям и нормам пронизывают все стороны воспитательной деятельности; во-вторых, сам процесс воспитания поддерживается любовью или отвержением учеников в отношении к педагогу. Важно уметь корректировать эмоциональное состояние детей вовремя, чтобы они могли поддерживать энтузиазм в процессе общения с педагогами и во время получения знаний[2].

Авторы большое внимание уделяют психологической совместимости учеников и учителей. Только через общение взрослые могут понимать истинные мысли и нравственный уровень детей, а затем вдохновлять и направлять их на нравственное развитие.

На второй план исследователи из Шанхая относят содержание образования, методы и средства нравственного воспитания. Во-первых, педагоги должны использовать «эффект первичности и новизны» – первое впечатление, которое влияет на последующее поведение и оценку. Во-вторых, педагоги могут использовать положительные и ободряющие фразы («вы можете это сделать»,

[1] García-Moriyón F., González-Lamas J., Botella J., González Vela J., Miranda-Alonso T., Palacios A., Robles-Loro R. Research in Moral Education: The Contribution of P4C to the Moral Growth of Students // Education Sciences. 2020. Vol. 10. N. 4. P. 119.

[2] Jing Z., Suting L. Research on Moral Education Affinity from the Perspective of Psychology // Ethics in Progress. 2020. Vol. 11. N. 1. P. 120–132.

«вы делаете хорошую работу»), чтобы стимулировать энтузиазм и раскрыть потенциал детей. В-третьих, необходимо придерживаться интеграции теории с практикой, осознавать их единство. Практика может способствовать пониманию теории и производить новое знание[1].

Совместное исследование представителей институтов образования Юго-Восточной Азии показало, что действенным средством нравственного воспитания детей выступает активное обучение, которое позволит ученикам понять свои роли и обязанности как эффективных членов различных социальных групп (семья, школа, друзья, местное сообщество, религия и т. д.)[2]. Это происходит благодаря участию детей в практической и мыслительной деятельности.

Существуют различные активные виды учебной деятельности: обсуждения в малых группах, мозговой штурм, ролевые игры, симуляции, дебаты и форумы. Интеграция нескольких видов деятельности повышает интерес и сосредоточенность учащихся. Внеклассные мероприятия (интервью, благотворительные проекты, помощь сиротам и бедным и др.) могут способствовать пониманию таких моральных ценностей, как благодарность, доброта, любовь и признательность.

**Выводы**

В результате анализа российского и зарубежного опыта нравственного воспитания младших школьников мы пришли к выводу о том, что необходимо в полной мере обращать внимание на потребности и эмоции учащихся, их жизненный опыт, прилагать усилия для стимулирования учебной мотивации, создавать доверительные отношения между педагогом и учениками. Педагог должен направлять детей, развивать их моральные качества,

[1] Jing Z., Suting L. Research on Moral Education Affinity from the Perspective of Psychology // Ethics in Progress. 2020. Vol. 11. N. 1. P. 120–132.

[2] Thambu N., Prayitno H. J., Zakaria G. A. N. Incorporating active learning into moral education to develop multiple intelligences: A qualitative approach // Indonesian Journal on Learning and Advanced Education (IJOLAE). 2021. Vol. 3. N. 1. P. 17–29.

учить чувствовать и нравственно мыслить с помощью активных методов обучения, исследований и размышлений.

Надеемся, что данный теоретический анализ позволит педагогам-практикам по-иному взглянуть на нравственное воспитание младших школьников и найти свой подход в организации их нравственного воспитания, а также обогатить профессиональный опыт для соответствия требованиям современного времени.

## Список источников

1. Богус М. Б. Интеллектуальные игры в нравственном воспитании младших школьников // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2017. № 1. С. 37–41.

2. Литвиненко П. В., Суняйкина Т. В. Нравственно-этическое воспитание младших школьников на основе потенциала произведений изобразительного искусства в условиях модернизации образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № S2. С. 1–5.

3. Старовойт Н. В., Горчакова Е. С. Проблемные ситуации как средство формирования нравственных понятий у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Калининградский вестник образования. 2020. № 4. С. 65–72.

4. Croce M. Exemplarism in moral education: Problems with applicability and indoctrination // Journal of Moral Education. 2019. Vol. 48. N. 3. P. 291–302.

5. García-Moriyón F., González-Lamas J., Botella J., González Vela J., Miranda-Alonso T., Palacios A., Robles-Loro R. Research in Moral Education: The Contribution of P4C to the Moral Growth of Students // Education Sciences. 2020. Vol. 10. N. 4. P. 119.

6. Jing Z., Suting L. Research on Moral Education Affinity from the Perspective of Psychology // Ethics in Progress. 2020. Vol. 11. N. 1. P. 120–132.

7. Thambu N., Prayitno H. J., Zakaria G. A. N. Incorporating active learning into moral education to develop multiple intelligences: A qualitative approach // Indonesian Journal on Learning and Advanced Education (IJOLAE). 2021. Vol. 3. N. 1. P. 17–29.

## References

1. Bogus M. B. Intellektual'nye igry v nravstvennom vospitanii mladshikh shkol'nikov [Intellectual games in the moral education of younger

schoolchildren]. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Perm State Humanitarian Pedagogical University], 2017, no. 1, pp. 37–41.

2. Litvinenko P. V., Suniaikina T. V. Nravstvenno-eticheskoe vospitanie mladshikh shkol'nikov na osnove potentsiala proizvedenii izobrazitel'nogo iskusstva v usloviiakh modernizatsii obrazovaniia [Moral and ethical education of younger schoolchildren based on the potential of works of fine art in the conditions of modernization of education]. *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal "Kontsept"* [Scientific and methodological electronic journal "Concept"], 2017, no. S2, pp. 1–5.

3. Starovoit N. V., Gorchakova E. S. Problemnye situatsii kak sredstvo formirovaniia nravstvennykh poniatii u mladshikh shkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia [Problematic situations as a means of forming moral concepts in younger schoolchildren with disabilities]. *Kaliningradskii vestnik obrazovaniia* [Kaliningrad Bulletin of Education], 2020, no. 4, pp. 65–72.

4. Croce M. Exemplarism in moral education: Problems with applicability and indoctrination // *Journal of Moral Education*, 2019, vol. 48, no. 3, pp. 291–302.

5. García-Moriyón F., González-Lamas J., Botella J., González Vela J., Miranda-Alonso T., Palacios A., Robles-Loro R. Research in Moral Education: The Contribution of P4C to the Moral Growth of Students // *Education Sciences*, 2020, vol. 10, no. 4, pp. 119.

6. Jing Z., Suting L. Research on Moral Education Affinity from the Perspective of Psychology // *Ethics in Progress*, 2020, vol. 11, no. 1, pp. 120–132.

7. Thambu N., Prayitno H. J., Zakaria G. A. N. Incorporating active learning into moral education to develop multiple intelligences: A qualitative approach // *Indonesian Journal on Learning and Advanced Education (IJOLAE)*, 2021, vol. 3, no. 1, pp. 17–29.

## Сведения об авторах

**Наталья Васильевна Старовойт** – кандидат педагогических наук, доцент; NStarovoit@kantiana.ru, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (д. 56, ул. Чернышевского, 236022 г. Калининград, Россия); **Natalia V. Starovoit** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; NStarovoit@kantiana.ru, Immanuel Kant Baltic Federal University (56, ul. Chernyshevskogo, 236022 Kaliningrad, Russia).

**Евгения Сергеевна Горчакова** – студент 2 курса магистерской программы «Современные практики инклюзивного образования»;

evggorchakova@gmail.com, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (д. 56, ул. Чернышевского, 236022 г. Калининград, Россия); **Evgenia S. Gorchakova** – 2nd year student of the Master's program "Modern practices of inclusive Education"; evggorchakova@gmail.com, Immanuel Kant Baltic Federal University (56, ul. Chernyshevskogo, 236022 Kaliningrad, Russia).

**Заявленный вклад авторов:** все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 21.12.2021; одобрена после рецензирования 13.01.2022; принята к публикации 04.02.2022.

The article was submitted 21.12.2021; Approved after review 13.01.2022; Accepted for publication on 04.02.2022.

Научная статья
УДК 37.015.31

# Проблема психологической готовности к проектной деятельности у студентов вузов

**Иван Александрович Табунов[1]✉,**
**Татьяна Васильевна Сборцева[2]**

[1,2]Череповецкий государственный университет,
Череповец, Россия,
[1]iatabunov@chsu.ru, https://orcid.org/0000-0003-0505-1811
[2]tvsbortseva@chsu.ru, https://orcid.org/0000-0001-9023-8108

**Аннотация.** В статье авторы в общих чертах рассматривают проблему готовности к проектной деятельности у студентов вузов. Определен понятийный аппарат, в частности, понятия «проектная деятельность» и «проектное обучение». Акцентируется внимание на конкретном определении психологической готовности. Также авторы выделяют структуру психологической готовности к проектной деятельности. В статье рассмотрены пути оценки и выявления конкретных компонентов структуры психологической готовности к проектной деятельности.

**Ключевые слова:** проектная деятельность, психологическая готовность, структура готовности, компоненты готовности, методы диагностики готовности

**Для цитирования:** Табунов И. А., Сборцева Т. В. Проблема психологической готовности к проектной деятельности у студентов вузов // Актуальные проблемы общей и коррекционной педагогики, общей и специальной психологии: сборник научных статей / научный редактор О. А. Денисова. Череповец: ЧГУ, 2022. С. 262–270.

# The problem of psychological readiness for project activity among higher educational students

**Ivan A. Tabunov[1]✉,**
**Tatiana V. Sbortseva[2]**

[1,2]Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia,
[1]iatabunov@chsu.ru, https://orcid.org/0000-0003-0505-1811
[2]tvsbortseva@chsu.ru, https://orcid.org/0000-0001-9023-8108

**Abstract.** The authors of article consider the problem of readiness for project activity among higher educational students. The article contains terminological apparatus, for example, “project activity” and “project training”. The authors focus on the definition of psychological readiness for project activity. The authors review the structure of psychological readiness for project activities. The text of article contains ways to assess components of the psychological readiness for project activities structure.

**Keywords:** project activity, psychological readiness, readiness structure, readiness components, readiness diagnostic methods

**For citation:** Tabunov I. A., Sbortseva T. V. The problem of psychological readiness for project activity among higher educational students // Actual problems of general and correctional pedagogy, general and special psychology: collection of scientific articles / edited by O. A. Denisova. Cherepovets: CHSU, 2022, pp. 262–270.

## Введение

В настоящее время проектная деятельность прочно внедрилась в практику образовательного процесса на всех его уровнях – начиная с дошкольных учреждений и заканчивая послевузовским образованием. С одной стороны, проектный подход имеет ряд преимуществ – развитие универсальных компетенций (надпредметных навыков и умений), а также личностных качеств и свойств обучающихся. С другой стороны, те, кто использует проект как метод обучения, сталкиваются с рядом сложностей. Одна из них – это различия в понимании метода проектов.

Например, в педагогических словарях и энциклопедиях мы можем найти определение метода проектов как особой формы

организации обучения; системы обучения, главными характеристиками которой являются приобретение знаний, умений и навыков через планирование своей деятельности, выполнение заданий с постепенно возрастающей сложностью. Также в педагогической литературе метод проектов понимается как совместная работа учителя и учащихся, в которой особый акцент ставится на необходимости учета текущей ситуации и анализа интересов детей.

Считаем важным отметить взгляд на метод проектов как один из методов активного обучения, основанный на развитии способностей учащихся (в первую очередь, интеллектуальных и творческих) и произвольности их деятельности[1].

Особого интереса заслуживает позиция В. Х. Киллпатрика. По мнению автора, метод проектов является инструментом достижения педагогических целей. В этом случае речь идет о так называемых учебных проектах, где имеется четкое разделение результатов, получаемых учащимися, на образовательный и продуктовый[2].

**Основная часть**

Анализируя психолого-педагогическую литературу по проблеме готовности к проектной деятельности, мы можем уверенно говорить об активном использовании метода проектов в обучении, а также о всестороннем развитии учащихся с помощью данного метода.

Проектная деятельность в разных высших учебных заведениях представлена в нескольких форматах. В одних вузах она реализуется только как факультативная, внеучебная деятельность, в других – как часть академических практик. Ряд высших учебных заведений можно отнести к университетам проектного типа, в них осуществляется полноценное внедрение проектной деятельности в образовательный процесс. Нам импонирует точка зрения, согласно которой метод проектов является инструментом достиже-

[1] Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. Москва: Высшая школа, 2004. 512 с.

[2] Килпатрик В. Х. Метод проектов: Применение целевой установки в педагогическом процессе. Ленинград: Бокгуаз-Ефрон, 1925. 43 с.

ния дидактических целей. В этом случае мы можем говорить о наличии двух взаимосвязанных процессов: проектной деятельности и проектного обучения. Остановимся на них более подробно с точки зрения высшего образования. Проектное обучение касается разнообразных учебно-познавательных приемов, самостоятельной работы студентов под контролем преподавателя[1], в то время как проектная деятельность заключается в управлении самим проектом, что, в свою очередь, подразумевает целенаправленные изменения от исходного состояния до планируемого результата.

Таким образом, мы можем утверждать, что проектная деятельность реализуется студентами в рамках проектного обучения. Успешное осуществление проектной деятельности обеспечивается сформированной готовностью к ней. Отметим, что однозначной трактовки понятия «готовность» не существует, отмечается несколько подходов к ее рассмотрению. Например, личностный подход трактует готовность как систему качеств и свойств личности, определяющую успех в профессиональной деятельности. Функциональный подход определяет готовность через понятия состояния избирательной активности и установки. В социокультурном подходе готовность рассматривается через феномен социально фиксированной установки, задающей поведение человека.

Мы можем констатировать, что взгляды исследователей на определение психологической готовности отличаются, но в них можно выделить общие черты, а именно то, что готовность рассматривается как одно из условий успешности деятельности. Обратимся далее к структуре готовности.

Одним из основоположников проектного метода является Джон Дьюи. В его концепции предусматривается трехэтапная последовательность в организации обучения. Первым шагом является изучение педагогом особенностей обучающихся, вторым – внесение педагогом предложения-идеи для совместного обсуж-

[1] Новые педагогические и информационные образовательные технологии в системе образования / под редакцией Е. С. Полат. Москва: Академия, 1999. 272 с.

дения и построение плана работы, а третьим – реализация проекта согласно плану с помощью педагога. Согласно мнению Дж. Дьюи, готовность к проектной деятельности состоит из мотивационного, ориентационного, операционного, волевого и оценочного компонентов[1].

Позиция О. Б. Дмитриевой схожа с описанной выше, автор обозначает в структуре готовности мотивационно-ценностный, когнитивный и операционально-деятельностный компоненты[2].

Большинство авторов сходятся во мнении, что психологическая готовность является сложным личностным образованием, и включает когнитивный, поведенческий и эмоциональный компоненты в своем взаимодействии. Таким образом, обобщая взгляды исследователей, можно сказать, что готовность имеет многоплановую структуру. Во-первых, она соответствует сферам психического – в готовности можно выделить когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Во-вторых, структура готовности детерминируется той деятельностью, к которой относится.

В контексте нашего исследования мы будем придерживаться позиции, которая гласит, что готовность к деятельности отражает уровень соответствия личности тем требованиям, которые необходимы для успеха в осуществлении деятельности.

В данной работе мы исследуем частный случай готовности, а именно готовность к проектной деятельности. В связи с этим имеет смысл рассматривать ее структуру на основании устройства самой проектной деятельности, при этом имея в виду многоуровневость, о которой мы упоминали выше. Мы считаем, что готовность к проектной деятельности может анализироваться на трех уровнях:

– когнитивном (владение понятийным аппаратом проектной деятельности, умение студента анализировать проблему проекта,

[1] Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. Москва: Лабиринт, 1999. 186 с.

[2] Дмитриева О. Б. Формирование психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности: дисс. … канд. психол. наук: 19.00.13. Москва, 1997. 188 с.

осуществлять поиск ее решения, понимать цели и задачи проектной деятельности, осознание плана проекта);

– эмоциональном (внутренние и внешние мотивы проектной деятельности, ответственность за задачи, которые взяты на реализацию, осознание значимости проекта, самооценка проектной деятельности и своего вклада в проект, рефлексия образовательного результата проекта);

– поведенческом (инициативность, владение средствами, методами проектной деятельности, умения и навыки проектной деятельности – разработка продуктового результата, презентация проекта, коммуникации в проекте, ведение документации).

При этом отдельные компоненты готовности могут быть отнесены к различным уровням анализа одновременно. Например, умение планирования относится к навыкам проектной деятельности (поведенческий уровень) и в то же время является когнитивным умением (когнитивный уровень). Рефлексия проектного опыта может быть проанализирована одновременно на всех уровнях, поскольку имеет как когнитивные и эмоциональные составляющие, так и поведенческие.

Конкретные компоненты структуры психологической готовности к проектной деятельности могут и должны быть оценены с помощью методов психологической диагностики. Примеры некоторых методов приведены в табл. 1.

*Таблица 1*

**Методы диагностики конкретных компонентов структуры психологической готовности к проектной деятельности**

| Компонент готовности | Методы диагностики |
|---|---|
| Мотивация к участию в проекте | Анкетирование, наблюдение, метод экспертных оценок |
| Поиск решения проблемы | Наблюдение, метод экспертных оценок, чек-лист защиты идеи проекта |
| Владение методами и средствами проектирования | Тестирование, наблюдение, метод экспертных оценок |
| Планирование работ по проекту | Чек-лист оценки документации проекта, взаимооценка студентов |
| Рефлексия образовательного результата и своего вклада в проект | Анкетирование, метод экспертных оценок, взаимооценка студентов |

Как мы видим из таблицы, такой метод диагностики, как анкетирование может быть использован для исследования уровня мотивации и рефлексии образовательного результата. Вопросы анкет в этих случаях будут направлены на изучение конкретного компонента готовности к проектной деятельности. В рамках проведения наблюдения должны составляться карты наблюдения, которые будут учитывать поведенческие индикаторы использования средств и методов проектирования, а также методов поиска решения проблем. Для экспертной оценки можно привлекать других преподавателей и представителей профессионального сообщества. Рефлексия может быть многоуровневой – ее могут проводить как сами студенты, так и преподаватели, заказчики проектных задач, представители экспертного сообщества, руководство вуза. Чек-лист является довольно универсальным методом оценки многих параметров проекта, и такая методика может быть использована от проверки документации проекта до оценивания публичного выступления на защите.

Методы, предложенные для оценки вышеуказанных компонентов, должны взаимно дополнять друг друга, потому что в силу многоуровневости самой готовности процесс диагностики может быть достаточно сложным. Опросные методы (анкетирование, тестирование) могут быть достаточно эффективными, но в то же время они выстраиваются на основании самоотчетов испытуемых, а значит должны подкрепляться более объективными, внешними по отношению к респондентам методами экспертных оценок, наблюдения и подобных им.

**Выводы**

Таким образом, была рассмотрена проблема готовности к проектной деятельности у студентов вузов. Были определены основные термины, в частности, понятия «проектная деятельность» и «проектное обучение», мы акцентировали внимание на конкретном определении психологической готовности. Кроме того, мы привели свою собственную структуру психологической готовности к проектной деятельности, более подходящую под условия нашего вуза. Также на данном этапе намечены общие пути оцен-

ки и выявления конкретных компонентов структуры психологической готовности к проектной деятельности.

Перспективами нашей работы является дальнейшая детализация методов, а именно разработка и подбор конкретных психодиагностических методик и процедур для диагностики вышеупомянутых компонентов готовности.

## Список источников

1. Дмитриева О. Б. Формирование психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности: дисс. … канд. психол. наук: 19.00.13. Москва, 1997. 188 с.

2. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. Москва: Лабиринт, 1999. 186 с.

3. Килпатрик В. Х. Метод проектов: Применение целевой установки в педагогическом процессе. Ленинград: Бокгуаз-Ефрон, 1925. 43 с.

4. Новые педагогические и информационные образовательные технологии в системе образования / под редакцией Е. С. Полат. Москва: Академия, 1999. 272 с.

5. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. Москва: Высшая школа, 2004. 512 с.

## References

1. Dmitrieva O. B. *Formirovanie psikhologicheskoi gotovnosti molodykh spetsialistov k professional'noi deiatel'nosti* [Formation of psychological readiness of young specialists for professional activity: Cand. thesis in Psychological Sciences]. Moscow, 1997. 188 p.

2. D'iui Dzh. *Psikhologiia i pedagogika myshleniia* [Psychology and pedagogy of thinking]. Moscow: Labirint, 1999. 186 p.

3. Kilpatrik V. Kh. *Metod proektov: Primenenie tselevoi ustanovki v pedagogicheskom protsesse* [Application of the target setting in the pedagogical process]. Leningrad: Bokguaz-Efron, 1925. 43 p.

4. *Novye pedagogicheskie i informatsionnye obrazovatel'nye tekhnologii v sisteme obrazovaniia* [New pedagogical and information educational technologies in the education system; edited by E. S. Polat]. Moscow: Akademiia, 1999. 272 p.

5. Polonskii V. M. *Slovar' po obrazovaniiu i pedagogike* [Dictionary of Education and Pedagogy]. Moscow: Vysshaia shkola, 2004. 512 p.

## Сведения об авторах

**Иван Александрович Табунов** – старший преподаватель; https://orcid.org/0000-0003-0505-1811, iatabunov@chsu.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 г. Череповец, Россия); **Ivan A. Tabunov** – Senior lecturer; https://orcid.org/0000-0003-0505-1811, iatabunov@chsu.ru, Cherepovets State University (5, pr. Lunacharskogo, 162600 Cherepovets, Russia).

**Сборцева Татьяна Васильевна** – кандидат психологических наук, доцент; https://orcid.org/0000-0001-9023-8108, tvsbortseva@chsu.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 г. Череповец, Россия); **Tatiana V. Sbortseva** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor; https://orcid.org/0000-0001-9023-8108, tvsbortseva@chsu.ru, Cherepovets State University (5, pr. Lunacharskogo, 162600 Cherepovets, Russia)

**Заявленный вклад авторов:** все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 21.12.2021; одобрена после рецензирования 13.01.2022; принята к публикации 04.02.2022.

The article was submitted 21.12.2021; Approved after review 13.01.2022; Accepted for publication on 04.02.2022.

Учебное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ, ОБЩЕЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**Сборник научных статей**

Редактор: *В. Р. Ярулина*
Технический редактор: *П. А. Мащенко*
Дизайн обложки: *А. Н. Кострубин*
Лицензия А № 165724 от 11.04.06 г.

---

Подписано в печать 04.05.2022 г. Формат 60 × 84 $^{1}/_{16}$.
Уч.-изд. л. 19. Усл. п. л. 16. Тираж 26 экз.
Гарнитура Таймс. Зак.

---

Череповецкий государственный университет
162600 г. Череповец, пр. Луначарского, д. 5.

*Наши контакты:*


*Контактный телефон:* *8-8202-518-123*
*CALL-центр:* *8-800-550-19-35*
*E-mail:* *rumts_czfo_chgu@mail.ru*
*k.defo@mail.ru*
*kpisp@chsu.ru*



По вопросам приобретения методических рекомендаций обращаться в «Полиграфический центр ЧГУ»
Адрес: ул. М. Горького, 14
Телефон: 8-8202-555-291