МИНИСТЕРСТВО НАУКИ
И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ЧЕРЕПОВЕЦКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ, ОБЩЕЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Сборник научных статей



Череповец
2023

Череповецкий государственный университет

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ, ОБЩЕЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Сборник научных статей

Череповец
2023

УДК 37
ББК 74.3+88.4
А 43

Утверждено приказом ректора Череповецкого государственного университета № 01-02-866 от 01.12.2022 г.

Редакционная коллегия:

О. Л. Леханова, канд. пед. наук, доцент (Череповецкий государственный университет); *Н. В. Гольцова*, канд. пед. наук, доцент (Череповецкий государственный университет); *И. А. Букина*, канд. пед. наук, доцент (Череповецкий государственный университет); *Т. В. Сборцева*, канд. псих. наук, доцент (Череповецкий государственный университет)

Рецензенты:

О. А. Денисова, заведующий кафедрой дефектологического образования, д-р пед. наук, профессор (Череповецкий государственный университет); *Н. В. Гольцова*, канд. пед. наук, доцент (Череповецкий государственный университет); *О. А. Апуневич*, канд. псих. наук, доцент (Череповецкий государственный университет)

Научный редактор: *Т. В. Гудина*, д-р пед. наук, профессор (Череповецкий государственный университет)

А 43 Актуальные проблемы общей и коррекционной педагогики, общей и специальной психологии: сборник научных статей / научный редактор Т. В. Гудина. Череповец: Череповецкий государственный университет, 2023. 250 с.
ISBN 978-5-85341-943-8

Сборник посвящен вопросам организации коррекционного и общего образования, а также актуальным проблемам специальной и общей психологии в условиях трансформации российского образования и науки. Сборник адресован преподавателям вузов, педагогам, аспирантам, студентам.

Фото на обложку предоставлено научным редактором Т. В. Гудиной.

УДК 37
ББК 74.3+88.4

ISBN 978-5-85341-943-8

© Авторы, 2023
© Череповецкий государственный университет, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. **Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии**

Борисова Н. А., Карвариндина Е. С. Гидрореабилитация как средство развития двигательных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в системе коррекционно-развивающей работы 6

Букин Д. А. Ассистивные технологии: инновации для повышения качества жизни людей с ограниченными возможностями здоровья 16

Векшарева Н. Д., Букина И. А. Организационно-методическое обеспечение дошкольного инклюзивного образования 24

Виноградова Д. А. Модель формирования соматогнозиса у детей младшего школьного возраста с ОВЗ 35

Виноградова Н. И. Анализ факторов социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья 41

Галактионова Г. М. Коррекционно-педагогическая работа по формированию сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами изобразительной деятельности 53

Гизатуллина А. Г., Муканова Д. А., Шуакбаева Ж. Р., Ибраева Ж. Б. К вопросу о готовности ППС НАО «Медицинский университет Семей» к реализации образовательной программы бакалавриата «Дефектология» 61

Глухова О. А., Силинская Ю. А. Направления работы по содействию трудоустройства молодёжи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в регионе 73

Громыко А. О. Модель тьюторского сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями 80

Гудина Т. В., Попова Е. О. Особенности мелкой моторики рук детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 88

Заболтина В. В., Прокофьева Ю. И. Комплексное сопровождение ребенка младшего школьного возраста с ринолалией 93

Кузьмина В. Е., Кохан С. Т. Ресурсы международного сотрудничества в сфере инклюзивного высшего образования 102

Леханова О. Л.. Соколова С. В., Леханова Е. В. Коррекционно-педагогическая работа по развитию дошкольников с ограниченными возможностями здоровья 112

Лобкова А. Н., Пепик Л. А. Формирование у педагогов дошкольных образовательных организаций готовности к тьюторскому сопровождению детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования 122
Малинин М. С., Малинина А. Г. Характеристика возможностей трудоустройства логистических компаний 132
Медникова Е. В. Исследование динамики числа обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в Ростовской области 141
Самофал Р. А. Саморазвитие, самообразование и самоорганизация студентов с ОВЗ и инвалидностью средствами адаптационных дисциплин в Череповецком государственном университете 149
Сычева Н. В. Характеристика возможностей и проблем трудоустройства лиц с инвалидностью в fashion-индустрии 159

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

Арсенова М. А., Иванова Н. В. Подготовка студентов к сопровождению одаренных детей в условиях современной дошкольной образовательной организации 167
Виноградова М. А., Коновалова Е. В. Технологии формирования компетенций будущих педагогов в сфере физического воспитания детей дошкольного возраста 173
Иванова Н. В., *Тимошина Е. И.* Проектирование методических материалов для педагогов дошкольного образования по развитию творческого воображения у старших дошкольников в различных видах детской деятельности 179
Ильинская И. В., Лашкова Г. Н., Чистякова Н. Н. Формирование у младших школьников умений бесконфликтного поведения посредством групповой работы 186
Капустина Е. Ю. Гендерные аспекты социальной инклюзии студентов 197
Косаренкова М. М. Семейное образование: проблемы и перспективы 202
Пепа Е. С., Чистякова Н. Н. Формирование у младших школьников положительной мотивации к систематическому чтению посредством литературно – творческих проектов 207
Перченко Е. Л., Колюгина Е. И. Особенности эмоционального интеллекта у старших подростков, склонных к девиантному поведению 214
Перченко Е. Л., Лукина О. А. Взаимосвязь абнотивности и удовлетворенности трудом у педагогов школ 225

Смирнова Е. А., Ильичева В. А. Формирование готовности младших школьников к профессиональному самоопределению посредством интерактивных технологий 235
Табунов И. А., Сборцева Т. В., Смирнова О. В. К проблеме вовлеченности в учебно-профессиональную деятельность студентов 241

Раздел 1

Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии

Научная статья
УДК 37.376.4

Гидрореабилитация как средство развития двигательных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в системе коррекционно-развивающей работы

Наталья Альбертовна Борисова[✉ 1], **Екатерина Сергеевна Карвариндина**[2]
[1.2] Череповецкий государственный университет, Череповец, Россия
[1] borisova-n-a@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-6731-9185
[2] katerina.yat35@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-8654-8346

Аннотация. Авторы рассматривают понятие гидрореабилитации, как вид плавания для детей с ограниченными физическими и психическими возможностями, стадии формировании двигательного навыка у детей дошкольного возраста. В статье описываются средства коррекции развития двигательных навыков старших дошкольников с задержкой психического развития.
Ключевые слова: дошкольный возраст, задержка психического развития, двигательная сфера, гидрореабилитация, коррекция развития двигательных навыков, плавание

Hydro-rehabilitation as a means of developing motor skills in older preschool children with mental retardation in the system of correctional and developmental work

Natalia A. Borisova ✉ [1], **Ekaterina S. Karvarindina**[2]
[1 2] Cherepovets State University, Cherepovets, Russia
[1] borisova-n-a@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-6731-9185
[2] katerina.yat35@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-8654-8346

Annotation. The authors consider the concept of hydro-rehabilitation as a type of swimming for children with physical and mental disabilities, the stage of

formation of motor skills in preschool children. The article describes the means of correcting the development of motor skills of older preschoolers with mental retardation.

Keywords: preschool age, mental retardation, motor sphere, hydro-rehabilitation, correction of motor skills development, swimming

Введение

Дошкольный возраст – период интенсивного формирования всех органов и систем организма. Именно в дошкольном детстве формируются те двигательные качества, навыки и умения ребенка, которые служат основой его нормального физического и психического развития. Трудно переоценить роль движений в жизни человека. Двигательный анализатор имеет обширные связи со всеми структурами центральной нервной системы, принимает участие в их деятельности и имеет огромное значение в развитии функций мозга. Нормальное сенсомоторное развитие составляет фундамент всего психического развития ребенка и является тем базисом, над которым надстраивается вся совокупность высших психических функций.

Известно, что у многих детей дошкольного возраста наблюдаются отклонения в психомоторном развитии, которые по разному проявляются и имеют различные причины. В 2021 г. количество детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью в Вологодской области достигло 5121 человек. Недостатки в формировании моторики наблюдаются у большинства категорий детей с ОВЗ и служат одним из показателей отклонений в развитии.

Частым проявлением нарушенного развития в дошкольном возрасте является задержка психического развития (ЗПР). Специальная психология и педагогика в настоящее время располагают значительными сведениями о развитии детей данной категории: описаны конкретные проявления ЗПР, выявлены причины снижения темпа психического развития, определены различные формы данного нарушения (Т. А. Власова, В. В. Ковалев, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, И. Ф. Марковская, Е. М. Мастюкова, Н. А. Никашина,

М. С. Певзнер, Е. Н. Самодумская, У. В. Ульенкова и др.), варианты недоразвития отдельных психических процессов и функций (Н. Ю. Борякова, И. А. Коробейников, Л. И. Переслени, В. Л. Подобед, Е. С. Слепович и др.). Особое место занимают работы, посвященные детям с ЗПР дошкольного возраста (Е. Б. Аксенова, Н. Ю. Борякова, Е. Н. Васильева, Е. Е. Дмитриева, Е. А. Екжанова, Г. И. Ефремова, И. А. Коробейников, Л. В. Кузнецова, К. А. Некрасова, Е. С. Слепович, Т. А. Стрекалова, У. В. Ульенкова, Н. А. Шивирев и др.).

Одним из существенных недостатков детей с ЗПР является своеобразие развития двигательной сферы, что отмечается как отечественными, так и зарубежными учеными. В научных работах таких авторов, как В. В. Лебединский, К. С. Лебединская, Е. М. Мастюкова, И. Ф. Марковская, М. С. Певзнер, У. В. Ульенкова отмечается, что у данного контингента детей проявляются следующие особенности формирования двигательной сферы: при отсутствии тяжелых двигательных расстройств, обнаруживается общее отставание в двигательном развитии, нарушение регуляции произвольных движений, несформированность техники выполнения движений и недостаточность двигательных качеств, в целом. Основными причинами данных нарушений считаются незрелость морфофункциональных структур мозга, отвечающих за организацию и регулирование двигательной активности или явления органической поврежденности подкорковых и корковых структур при более тяжелых формах ЗПР[1].

Основная часть

Гидрореабилитация – это вид плавания для детей с ограниченными физическими и психическими возможностями. Общеизвестно, что занятия в воде считаются одним из самых лучших и совершенных способов укрепления здоровья и реабилитации больных с различными заболеваниями. Занятия плаванием захва-

[1] Борякова Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития. Москва: Гном-Пресс, 2002. 64 с.

тывают почти все группы мышц и создают минимальный риск травматизма в отличие от любого другого вида спорта.

Широкое распространение гидрореабилитация получила при лечении различных заболеваний у взрослых. У детей гидрореабилитация имеет ограниченное применение, однако опубликованные работы свидетельствуют о ее высокой эффективности. Известно, что использование гидрореабилитации способствует восстановлению нарушенных адаптационных механизмов и стимуляции физиологических сил организма ребенка, повышая при этом неспецифическую сопротивляемость к воздействию факторов внешней среды[1].

Гидрореабилитация – вид водной реабилитации для детей с ограниченными возможностями здоровья. Это индивидуальный подобранный комплекс упражнений и игр в воде для развития и коррекции основных отклонений и профилактики вторичных нарушений ребенка, а также улучшения общего состояния организма. Гидрореабилитация оказывает мощное тренирующее воздействие на сердечно-сосудистую, дыхательную системы организма ребенка, укрепляет мышцы брюшного пресса, тазового дна, активизирует процессы обмена и выделения. Применяемые дыхательные и ритмические упражнения способствуют коррекции психомоторного развития, вызванного систематическими респираторными заболеваниями. В результате регулярных занятий гидрореабилитацией увеличивается сила и подвижность нервных процессов в коре больших полушарий, повышается пластичность нервных процессов, ребенок становится уравновешенным и спокойным[2].

Разнообразные двигательные действия формируются в течение жизни человека под влиянием многих факторов, и процесс их формирования может приобретать различный характер. Оптими-

---

[1] Васильев В. С. Обучение детей плаванию. Москва: Книга по требованию, 2012. 96 с.

[2] Гидрореабилитация детей раннего возраста с перинатальными поражениями центральной нервной системы / Е. В. Казанская, А. А. Потапчук, И. В. Юрков. Санкт-Петербург: СПбГМУ, 2012. 48 с.

зация этого процесса достигается в условиях рационально построенного обучения. Внутреннюю логику процесса образования и совершенствования двигательного действия в таких условиях принято схематически представлять, как последовательный переход от знаний и представлений о действиях к умению выполнить его, а затем – от умения к навыку.

Роль двигательных умений в физическом воспитании может быть различной. В одних случаях умения доводят до навыков, если необходимо добиться совершенного владения техникой двигательного действия. В других случаях двигательные умения вырабатываются без последующего перевода их в навыки. В этом случае они являются вспомогательными. Понятие «двигательное умение», как и понятие «двигательный навык», относится преимущественно к технической стороне способности совершать двигательные действия и вместе с тем отражает определенную степень их сформированности, освоенности.

По мнению Н. Н. Кожуховой, двигательное умение представляет собой одну из типичных форм реализации двигательных возможностей человека, которая выражается в способности осуществлять двигательное действие на основе неавтоматизированных (или не доведенных до значительной степени автоматизации) целенаправленных операций. К числу отличительных признаков первоначального двигательного умения относятся:

- постоянная концентрация внимания в процессе действия на составляющих его частных операциях, минимальная или относительно невысокая степень участия двигательных автоматизмов в управлении движениями;

- относительная нестандартность параметров и результата действия при его воспроизведении, избыточная (не заданная программой действия) изменчивость техники движений (вплоть до ее нарушений), особенно под влиянием сбивающих факторов;

- расчлененность или мало выраженная слитность операций, обусловленная этим избыточная растянутость действия во времени[1].

Формирование двигательных навыков у дошкольников происходит в единстве с развитием физических качеств. Например, с развитием силы, быстроты в прыжках, метании, улучшается техника их выполнения и повышаются количественные показатели. Продолжительность формирования двигательного навыка в старшем дошкольном возрасте зависит от сложности упражнения, например, скоростно-силовые ациклические движения (прыжки, метание), связанные с точностью распределения мышечных усилий в пространстве и во времени, требуют длительного срока.

В формировании двигательного навыка у детей дошкольного возраста выделяют три стадии. Эти физиологические закономерности представлены в такой последовательности: I стадия – иррадиация, II – специализация и III стабилизация условно-рефлекторного акта:

I стадия – формирование двигательного навыка, короткая по времени. Она направлена на создание первоначального умения. Для нее характерно широкое иррадиирование процесса возбуждения и недостаточное внутреннее торможение при ознакомлении ребенка с новым движением.

II стадия более продолжительна по времени. Она характеризуется многократной повторяемостью движения, в результате чего правильность разучиваемого движения постепенно улучшается. Происходит уточнение отдельных двигательных рефлексов и всей системы в целом. На этой стадии ребенок проявляет большую осознанность задач и своих собственных действий.

III стадия – стабилизация навыка, уточнение динамического стереотипа. Ребенок овладевает навыком. Его движения становятся экономичными, свободными, точными и раскованными.

[1] Епифанов В. А. Лечебная физическая культура. Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2006. 568 с.

Одним из средств коррекции двигательных навыков детей с ОВЗ является гидрореабилитация. В рамках данной статьи представлена методика гидрореабилитации, разработанная для детей старшего дошкольного возраста с ЗПР для проведения в условиях дошкольной образовательной организации. Данная методика работы была апробирована на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №17» г. Череповца. В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста с ЗПР в количестве 14 человек.

Исходя из общих положений механизмов адаптации детского организма и особенностей иммунитета, была установлена общая продолжительность курса гидрореабилитации в течение 10 месяцев. Предусматривалось выделение трех периодов тренировочных воздействий. Адаптационный – продолжительностью 4–6 недель, тренировочный – 26–28 недель, и стабилизационный – 8 недель. Основной целью адаптационного периода является постепенное расширение двигательной активности. Время занятий составляло 20–25 минут. Для большинства детей занятия в бассейне представляли собой новый вид деятельности. Это определило необходимость формирования мотивации и положительного настроя к занятиям, соблюдение основных общепедагогических и специфических принципов гидрореабилитации. На занятиях использовался следующий инвентарь: нарукавники, надувные круги, плавательные доски, надувные мячи, игрушки из пластмассы и резины, пояса-поплавки, тонущие кольца, мячи и т. д. Этот период включал упражнения общеразвивающего и специального плавательного характера. Для ускоренного освоения техники плавания эти упражнения также включались в утреннюю гимнастику и занятия по физическому воспитанию (по 3–4 упражнения на каждом занятии). По результатам адаптационного периода строилась методика гидрореабилитации тренировочного периода.

Определяющей целью тренировочного периода гидрореабилитации детей с ЗПР являлось постепенное и планомерное повышение физической нагрузки. Продолжительность занятия составляла 25–30 минут. На этом этапе применялись упражнения из адаптационного периода, только с большим количеством повторов (до

68 раз) с освоением техники плавания кролем и брассом. Особое внимание уделялось обучению и оздоровительно-развивающим играм. Кроме того, решались и частные задачи: укрепление дыхательной мускулатуры, адаптация детского организма к расширению объема и интенсивности физической нагрузки. Сочетание общеразвивающих и специальных плавательных упражнений на воде выглядело следующим образом:

− доставание различных предметов со дна бассейна;

− ходьба лицом вперед и назад под счет;

− ходьба в полуприседе, плечи в воде в сочетании с движениями руками;

− бег по периметру бассейна с высоким подниманием бедра;

− упражнения, стоя лицом к поручню, руки вперед, кисти на поручне: приседания под воду с одновременным фиксированным выдохом; ритмичные выпрыгивания из воды; лежание на воде с колобашками и без;

− скольжение по ширине бассейна в чередовании лежа на животе, на спине с плавательными досками;

− игры с мячами различной формы;

− оздоровительно-развивающие игры в воде;

− упражнения на расслабление.

После выполнения 4–6 упражнений делалась пауза для отдыха по 20–60 секунд. В заключительной части занятия применялись оздоровительно-развивающие игры.

Целями стабилизационного периода гидрореабилитации являлись обеспечение стабильности и адаптации к повышенной физической нагрузке, совершенствование приобретенных двигательных навыков, а также определение оптимального режима самостоятельных тренировочных нагрузок. На этом периоде диапазон применяемых физических упражнений расширялся. Увеличивалось количество повторений до 8–10 раз, время пребывания в воде, осваивалась координация движений руками и ногами в плавании разными способами. К концу стабилизационного периода

ребенок должен освоить техники плавания кролем на груди и брассом в полной координации[1].

Выводы

Таким образом, основными целями гидрореабилитации применительно к детям с ЗПР являлись – обучение и воспитание ребенка с в условиях водной среды и средствами водной среды с целью формирования качественно нового, более высокого уровня физической активности. Предложенная система гидрореабилитации детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития предусматривала выделение трех периодов тренировочных воздействий с соответствующими целями, задачами, критериями перехода на последующий уровень физической нагрузки: адаптационного, тренировочного и стабилизационного.

Список источников

Борякова Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития. Москва: Гном-Пресс, 2002. 64 с.

Васильев В. С. Обучение детей плаванию. Москва: Книга по требованию, 2012. 96 с.

Гидрореабилитация детей раннего возраста с перинатальными поражениями центральной нервной системы / Е. В. Казанская, А. А. Потапчук, И. В. Юрков. Санкт-Петербург: СПбГМУ, 2012. 48 с.

Епифанов В. А. Лечебная физическая культура. Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2006. 568 с.

Золотов В. Н. Физическое воспитание детей старшего дошкольного возраста с применением элементов синхронного плавания: автореф. дис. … канд. пед. наук. Набережные Челны: [б. и.], 2009. 24 с.

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. 5, пр-т Луначарского, 162600 Че-

[1] Золотов В. Н. Физическое воспитание детей старшего дошкольного возраста с применением элементов синхронного плавания: автореф. дис. … канд. пед. наук. Набережные Челны: [б. и.], 2009. 24 с.

реповец, Вологодская область, Россия); **Natalya Al. Borisova** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, https://orcid.org/0000-0002-6731-9185, borisova-n-a@mail.ru, Cherepovets State University (5, st. Lunacharsky, 162600 Cherepovets, Russia).

Екатерина Сергеевна Карвариндина – магистрант, https://orcid.org/0000-0002-8654-8346, katerina.yat35@gmail.com, Череповецкий государственный университет, (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Вологодская область, Россия); **Ekaterina Ser. Karvarindina** – master, https://orcid.org/0000-0002-8654-8346, katerina.yat35@gmail.com, Cherepovets State University (5, st. Lunacharsky, 162600 Cherepovets, Russia).

Статья поступила в редакцию 13.03.2023; одобрена после рецензирования 03.04.2023; принята к публикации 17.04.2023.

The article was submitted 13.03.2023; Approved after reviewing 03.04.2023; Accepted for publication 17.04.2023.

Научная статья
УДК 373.24

Ассистивные технологии: инновации для повышения качества жизни людей с ограниченными возможностями здоровья

Денис Андреевич Букин
Череповецкий государственный университет,
Череповец, Россия
denisbukin10@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-6043-9176

Аннотация. Автор рассматривает ассистивные технологии, которые являются важным инструментом для помощи людям с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. В статье описываются различные виды ассистивных технологий. Также анализируется влияние и доступность этих технологий для повышения качества жизни людей с ограниченными возможностями здоровья.
Ключевые слова: ассистивные технологии, ограниченные возможности здоровья, устройства для чтения и письма, слуховые аппараты, доступность

Assistive technologies: innovations for improving the quality of life of people with disabilities

Denis Andreevich Bukin
Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia
denisbukin10@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-6043-9176

Annotation. The author discusses assistive technologies, which are an important tool for assisting people with disabilities. The article describes various types of assistive technologies, as well as the impact of these technologies on improving the quality of life for people with disabilities and their accessibility.
Keywords: assistive technologies, limited health capabilities, devices for reading and writing, hearing aids, accessibility.

Введение

В современном мире многие люди сталкиваются с трудностями в повседневной жизни из-за ограниченных возможно-

стей здоровья. Однако, с развитием технологий все больше инновационных решений создается для помощи людям с инвалидностью и ОВЗ. Ассистивные технологии обеспечивают поддержку и помощь в различных сферах жизни, начиная от коммуникации и передвижения и заканчивая учебой и работой.

П. Энкарнасан, Л. Азеведо, Г. Я. Гелдерблом и А. Ньютон – известные ученые и практики, которые занимаются проблемами ассистивных технологий. Они совместно издали книгу "Assistive technology: From research to practice"[1], которая охватывает широкий спектр тем, связанных с разработкой и использованием ассистивных технологий. Эта книга может быть полезна для разработчиков, производителей и пользователей ассистивных технологий.

В данной статье мы рассмотрим различные виды ассистивных технологий, их влияние на повышение качества жизни людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Основная часть

Ассистивные технологии представляют собой различные устройства, программы и приложения, которые помогают людям с ограниченными возможностями здоровья справляться с повседневными задачами, увеличивать независимость и самостоятельность в жизни.

Классификация ассистивных технологий, предложенная А. А. Карповым, которая основана на функциональном назначении и зависит от категории нарушений у потенциальных пользователей[2]:

1) технологии для людей с нарушениями, включая:

– ассистивные средства для лиц с нарушениями слуха (сурдоинформационные средства) – наушники, кохлеарные импланты,

[1] Энкарнасао П., Азеведо Л., Гелдерблом Г. Дж., Ньюэлл А. Assistive technology: From research to practice // CRC Press, 2019. 1424 с.

[2] Карпов А. А. Ассистивные информационные технологии на основе аудиовизуальных речевых интерфейсов // Труды СПИИРАН, 2013. Вып. 4 (27). С. 114–128. DOI: https://doi.org/10.15622/sp.27.10.

телефоны с функцией усиления звука, подушки с функцией вибрации;

– ассистивные средства для лиц с нарушениями зрения – брейлевские дисплеи, увеличители текста, электронные книги с функцией озвучивания;

– ассистивные средства для лиц с нарушением речи (голосообразующие средства) – аудиокниги, голосовые диктовки, программное обеспечение для синтеза речи.

2) технологии для людей с физическими нарушениями в работе опорно-двигательного аппарата (моторными нарушениями) – электронные кресла-коляски, протезы конечностей, специальные клавиатуры и мыши с улучшенной эргономикой;

3) технологии для людей с когнитивными нарушениями (умственными, психическими, нарушениями развития) – программное обеспечение для улучшения концентрации, креативности, памяти, устройства для помощи в повседневных задачах (например, напоминалки);

4) технологии для людей с ограничениями по общемедицинским показаниям (например, для пожилых или людей с серьезными заболеваниями) – медицинские датчики для контроля здоровья, домашние мониторинговые системы для дистанционного наблюдения за здоровьем, персональные устройства пульсометры и другие устройства, позволяющие следить за состоянием здоровья.

Существуют различные ассистивные технологии для улучшения мобильности и передвижения людей с ограниченными возможностями здоровья. Одной из наиболее известных и распространенных являются кресла-коляски, которые могут быть ручными или электрическими. Механические кресла-коляски могут быть тяжелыми и трудными в управлении, но они более доступны и дешевы, чем электрические. Электрические кресла-коляски обычно просты в управлении, более комфортабельны и имеют большую скорость передвижения.

Кроме того, существуют другие ассистивные технологии для передвижения такие, как трости, палки, ходунки, протезы, ортезы

и экзоскелеты. Все они могут помочь людям с ограниченными возможностями здоровья улучшить свою мобильность и сделать их жизнь более комфортной и независимой.

Люди с ограниченными возможностями здоровья могут использовать ассистивные технологии для улучшения коммуникации. Например, существуют различные устройства для альтернативной и дополнительной коммуникации такие, как синтезаторы речи, ай-трекеры, специальные клавиатуры, переносные устройства для печати, мобильные приложения. Эти устройства могут помочь людям установить контакт с другими людьми и выразить свои мысли и чувства.

Существуют различные ассистивные технологии, которые могут помочь людям с ограниченными возможностями здоровья в уходе за собой. Например, устройства для помощи в одевании и раздевании, такие как застежки-молнии с длинными ручками или магнитные застежки.

Существует множество устройств, которые помогают людям с ограниченными возможностями готовить пищу. Например, специальные насадки для блендеров, которые позволяют измельчать продукты без необходимости держать устройство в руках, электрические открывашки банок и бутылок, специализированные тарелки для еды с высокими бортиками для людей с нарушениями моторики.

Ассистивные технологии для ванной и туалета включают в себя различные устройства, которые позволяют облегчить использование санитарных узлов и принятие гигиенических процедур. Среди таких устройств можно выделить подножки для унитаза, специальные подставки для мыла и шампуня, а также поручни и ручки для обеспечения безопасности и удобства перемещения в ванной комнате.

Перечисленные ассистивные технологии являются лишь частью комплексной системы поддержки для людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Одним из важных аспектов этой системы является использование ассистивных технологий в образовании и трудоустройстве, которые помогают

людям с ОВЗ и инвалидностью раскрыть свой потенциал и успешно реализоваться в профессиональной сфере.

Ассистивные технологии играют важную роль в обучении людей с инвалидностью и ОВЗ, расширяя их возможности в усвоении информации, адаптации к условиям жизни и социальной интеграции. Однако, чтобы эти технологии использовались эффективно, необходима специальная организация учебного процесса, инфраструктура, информационная доступность профессионального образования.

Например, студенты с нарушением зрения могут использовать такие ассистивные технологии, как сканирование текста с возможностью прослушивания, экранные лупы для увеличения изображения, программы для чтения текста с экрана, голосовые калькуляторы, синтезаторы речи, брайлевские дисплеи и принтеры. Студенты с нарушениями слуха используют слуховые аппараты и кохлеарные импланты. Для студентов с нарушение опорно-двигательного аппарата полезны устройства для отслеживания направления глаз (ай-трекер), а также ножные манипуляторы.

Использование ассистивных технологий для записи лекций или звуковых файлов является одним из примеров их применения в образовательном процессе. Такая практика позволяет студентам с ограниченными возможностями получать доступ к материалам лекций в форме звуковой записи, которую можно прослушивать неограниченное количество раз. Это особенно полезно для студентов, которые имеют трудности с запоминанием информации или для тех, кто не может посещать лекции в режиме реального времени.

Процесс записи лекций или звуковых файлов может происходить с помощью различных устройств таких, как цифровые диктофоны, мобильные устройства или компьютеры с программным обеспечением для записи и редактирования звуковых файлов.

Другим примером является использование компьютерных программ и устройств для чтения текста с экрана для студентов с дислексией или другими нарушениями чтения. Эти программы позволяют студентам прослушивать текст, что может значитель-

но улучшить их понимание материала и увеличить скорость чтения.

Таким образом, использование ассистивных технологий в образовательном процессе помогает студентам с ограниченными возможностями здоровья получать равные возможности и успешно проходить обучение.

Проблемы доступности ассистивных технологий можно разделить на несколько категорий. Во-первых, это финансовые проблемы. Многие ассистивные технологии слишком дороги для тех, кто нуждается в их использовании. Во-вторых, проблемы могут быть связаны с необходимостью индивидуальной настройки для каждого пользователя.

Одним из способов преодоления проблем доступности ассистивных технологий является их государственная поддержка. В России существует ряд законодательных актов, регулирующих права инвалидов и обязательства государства по обеспечению доступности и социальной защиты. В частности, закон «Об образовании в Российской Федерации» предусматривает, что государство обеспечивает доступность образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, включая использование ассистивных технологий.

Существуют различные программы и инициативы, направленные на поддержку инвалидов и лиц с ОВЗ. В России существует государственная программа «Доступная среда», призванная облегчить жизнь людей с инвалидностью, а также иных маломобильных граждан, предоставляющая им возможность максимально интегрироваться в общество. В рамках этой программы проводятся работы по адаптации общественных мест, включая образовательные учреждения, к потребностям людей с инвалидностью.

Важно развивать технологии, которые будут более доступны и удобны для использования. Важно также проводить обучение и распространять информацию о том, как правильно использовать ассистивные технологии. Это поможет увеличить доступность ассистивных технологий, а также будет способствовать улучше-

нию качества жизни людей с ограниченными возможностями здоровья.

Ассистивные технологии являются предметом научных исследований и разработок в последние десятилетия. Специалисты из различных областей знаний постоянно работают над усовершенствованием технологий и созданием новых решений для повышения качества жизни людей с ограниченными возможностями здоровья.

Научные инновации играют важную роль в развитии ассистивных технологий, и в последнее время происходит значительный прогресс в различных областях, включая робототехнику, нейротехнологии и машинное обучение.

Научные исследования в области ассистивных технологий охватывают множество направлений, от разработки новых устройств и программного обеспечения до изучения эффективности и влияния технологий на жизнь людей с ограниченными возможностями здоровья.

Недавние исследования Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ), например, показали, что использование ассистивных технологий для передвижения может значительно повысить самооценку и качество жизни людей с ограниченными возможностями здоровья, а также снизить уровень социальной изоляции. В области ассистивных технологий для коммуникации проводятся исследования, направленные на улучшение качества звукового восприятия и понимания речи.

Новые разработки и технологии в области ассистивных технологий также постоянно появляются на рынке. Некоторые из них включают в себя устройства для электронной коммуникации, тренажеры для реабилитации и устройства для автоматизации домашних задач. Технологии такие, как виртуальная и дополненная реальность активно исследуются в контексте ассистивных технологий. Например, М. Биллингхёрст занимается созданием систем виртуальной реальности, реагирующих на когнитивную нагрузку и созданием виртуальных аватаров, которые могут являться одним из инструментов коммуникации и обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ.

Вывод

Таким образом, использование ассистивных технологий имеет огромный потенциал для повседневной жизни, учебы и работы людей с ограниченными возможностями здоровья. Они могут значительно повысить качество жизни и улучшить возможности для обучения и трудоустройства. Однако существуют проблемы доступности ассистивных технологий, которые нужно решать. Важно продолжать научные исследования и разработки в этой области, чтобы создавать более эффективные и доступные ассистивные технологии.

Список источников

Биллингхерст М. и др. Mini-Me: An Adaptive Avatar for Mixed Reality Remote Collaboration. В докладах конференции CHI 2018 по человеческим факторам в вычислительных системах // ACM. New York. 2018. DOI: 10.1145/3173574.3173620.

Карпов А. А. Ассистивные информационные технологии на основе аудиовизуальных речевых интерфейсов // Труды СПИИРАН, 2013. Вып. 4 (27). С. 114–129. DOI: https://doi.org/10.15622/sp.27.10

Энкарнасао П., Азеведо Л., Гелдерблом Г. Дж., Ньюэлл А. Assistive technology: From research to practice // CRC Press., 2019. 1424 с.

Сведения об авторе

Денис Андреевич Букин – специалист Центра коллективного использования технических средств обучения, https://orcid.org/0000-0002-6043-9176, denisbukin10@mail.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Россия); **Denis A. Bukin** – Specialist of the Center for the Collective Use of Technical Teaching Aids; https://orcid.org/0000-0002-6043-9176), denisbukin10@mail.ru, RMC, NWFD ChGU Cherepovets State University (5, Lunacharsky Ave., 162600 Cherepovets, Russia).

Статья поступила в редакцию 13.03.2023; одобрена после рецензирования 03.04.2023; принята к публикации 17.04.2023.

The article was submitted 13.03.2023; Approved after reviewing 03.04.2023; Accepted for publication 17.04.2023.

Научная статья
УДК 373.24

Организационно-методическое обеспечение дошкольного инклюзивного образования

Наталья Дмитриевна Векшарева[1], Ирина Адольфовна Букина[2]
[1, 2]Череповецкий государственный университет,
Череповец, Россия
[1] fisa48@icloud.com,
[2]bukinaira09@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9868-9357

Аннотация. В статье раскрываются проблемы организационно-методического обеспечения дошкольного инклюзивного образования. В статье приводятся теоретический анализ проблемы, вопросы диагностики, описание организационно-методического обеспечения дошкольного инклюзивного образования. В работе представлен практический материал по созданию условий, которые позволят организовать инклюзивное образование в рамках дошкольного образовательного учреждения.
Ключевые слова: дошкольное инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, организационно-методическое обеспечение, толерантное отношение к лицам с ОВЗ

Organizational and methodological support of preschool inclusive education

Natalia D. Vekshareva[1], Irina A. Bukina[2]
[1, 2]Cherepovets State University,
Russia, Cherepovets
[1] fisa48@icloud.com,
[2]bukinaira09@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9868-9357

Annotation. The article reveals the problems of organizational and methodological support of preschool inclusive education. The article deals with the theoretical analysis of the problem, diagnostic issues, description of organizational and methodological support of preschool inclusive education. The paper presents practical material on creating conditions for organizing inclusive education in a preschool educational institution.
Key words: preschool inclusive education, children with disabilities, organizational and methodological support, tolerant attitude to persons with disabilities

Введение

По данным ВОЗ, в мире насчитывается 13 % людей с ограниченными возможностями здоровья, среди них 200 миллионов детей. Дети с недостатками развития, как и нормально развивающиеся сверстники, должны быть приняты в коллектив, развиваться в соответствии со своими возможностями и обретать перспективу участия в жизни общества, используя свой интеллектуальный и творческий потенциал.

Российская специальная педагогика поддерживает шаги, направленные на изменения в образовании, связанные с ранним коррекционным характером обучения детей с различными недостатками физического и психического развития (В. И. Лубовский, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова и др.) а также их интеграцию в детские сообщества образовательных учреждений[1].

Специальное образование, с одной стороны, создает условия для удовлетворения потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья в медицинских и педагогических услугах, а с другой – препятствует социальной интеграции, ограничивая их жизненные шансы.

Гуманистической альтернативой выступает инклюзивное (совместное) обучение, позволяющее существенно сократить процессы сегрегации детей с нарушениями в развитии.

Несмотря на то, что в последние годы растет число исследований, в которых дошкольные этапы рассматриваются уже в контексте проблемы реформирования системы дошкольного воспитания и обучения в части инклюзии, в практическом плане система дошкольного образования сталкивается с трудностями материально-технического, программно-методического и кадрового обеспечения.

Основная часть

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что понятие инклюзивного образования заключается в обеспечении рав-

[1] Сунцова А. С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. Ижевск: Удмурдсткий университет, 2013. 110 с.

ного доступа к образованию для всех обучающихся в среде сверстников, адаптации образовательной среды к особенностям и потребностям ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Сущность инклюзивного образования и условия его реализации в образовательных учреждениях отражены в работах С. В. Алехиной[1], Т. В. Волосовец и Е. Н. Кутеповой[2], О. А. Денисовой[3] и других авторов.

Организационно-методическое обеспечение инклюзивного образования – это совокупность условий, направленных на целенаправленную деятельность по организации образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья. Под совокупностью условий подразумевается разработка локальных актов, адаптированных образовательных программ, а также доступная, развивающая предметно-пространственная среда, психологическая и профессиональная готовность педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, толерантное отношение к ним, и целенаправленное взаимодействие специалистов.

С целью экспериментального изучения условий организации инклюзивного образования в дошкольном образовательном учреждении, была разработана диагностическая программа. Диагностическая программа включала: мониторинг готовности образовательного учреждения к реализации дошкольного

[1] Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафона Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование №1: Инклюзивный подход и сопровождение семьи в современном образовании. Москва, 2011. Т. 16, № 1. С. 83–92. ISSN: 1814-2052 / 2311-7273.

[2] Волосовец Т. В., Кутепова Е. Н. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: пособие для педагогов дошкольных учреждений. Москва: Мозаика – Синтез, 2011. 143 с.

[3] Денисова О. А. и др. Региональный опыт проектирования образовательных программ подготовки педагогов для инклюзивного образования детей с ОВЗ // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II международной научно-практической конференции / ответственный редактор С. В. Алехина. Москва, 2013. С. 564–568.

образования (автор Е. Н. Азлецкая), опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» (авторы Л. Н. Горбунова, И. П. Цвелюх), методику диагностики профессиональной педагогической толерантности (автор Ю. А. Макаров), тест Бойко (Опросник коммуникативной толерантности В. В. Бойко).

Исследование проводилось на базе МАДОУ «Детский сад № 29» города Череповца в 2020–2022 годах.

Анализ условий организации инклюзивной практики учреждения с использованием мониторинга готовности образовательного учреждения к реализации дошкольного образования проводился посредством наблюдения, изучения документации, собеседования с администрацией, педагогическим составом. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Мониторинг готовности образовательного учреждения к реализации инклюзивного образования (констатирующий эксперимент)

Наименование раздела	Процент сформированности	Уровень
Организационное обеспечение	54	Средний
Материально-техническое (включая архитектурное) обеспечение	33	Низкий
Организационно-педагогические условия	62	Средний
Программно-методическое обеспечение образовательного и воспитательного процесса	80	Высокий
Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ	30	Низкий
Физическое образование и воспитание	33	Низкий
Кадровое обеспечение	50	Средний
Средний показатель по учреждению	49	Средний

Результаты изучения готовности педагогов к инклюзивному образованию представлены на рис. 1.

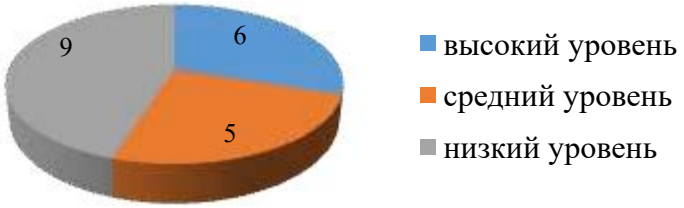


Рис. 1. Уровень готовности педагогов к инклюзивному образованию

Анализ результатов показал, что не все педагоги готовы к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзии. Педагоги имеют фрагментарные знания об инклюзивном образовании, не достаточно понимают сущность инклюзии и основные ее составляющие, испытывают сложности в осуществлении отбора технологий, приемов и методов развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

На основании данных констатирующего эксперимента определена цель формирующего эксперимента: создание условий для организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном образовательном учреждении.

Этапы формирующего эксперимента:

1. Разработка проектов локальных нормативных актов, необходимых для деятельности инклюзивного дошкольного образовательного учреждения.
2. Проведение комплекса мероприятий для формирования толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, готовности работы педагогов в области инклюзивного образования.
3. Разработка системы внутреннего взаимодействия специалистов дошкольного учреждения в условиях инклюзивного образования детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

На первом этапе формирующего эксперимента список локальных актов в дошкольном учреждении был дополнен положениями (о группе комбинированной направленности; об организации инклюзивного образования воспитанников; о порядке реали-

зации права воспитанника на обучение по индивидуальному учебному плану).

На втором этапе, посредством семинар-тренингов, осуществлялась работа по формированию компонентов готовности педагогов к деятельности в области инклюзивного образования и формированию толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья.

В процессе третьего этапа формирующего эксперимента определено взаимодействие структурных уровней образовательного учреждения, которое позволяет комплексно реализовать сопровождение воспитанника с ограниченными возможностями здоровья.

Закрепление функционала за специалистами дошкольного учреждения в процессе взаимодействия по сопровождению ребенка дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного дошкольного образования представлено в табл. 2.

Таблица 2

Взаимодействие педагогов и специалистов

Участник сопровождения/ должность	Функции	Содержание работы
Председатель ПМПк (заместитель заведующего)	Аналитическая, контролирующая, координирующая, методическая	1. Перспективное планирование деятельности консилиума. 2. Координация работы педагогического коллектива через проведение консилиума. 3. Организация повышения профмастерства педагогов. 4. Создание благоприятного микроклимата в коллективе педагогов. 5. Контроль за заполнением документации, проведением диагностики, соответствием разработанного плана работы результатам диагностики; осуществлением образовательного процесса в соответствии с намеченным планом, результатами Программы коррекционной работы

Участник сопровождения/ должность	Функции	Содержание работы
Воспитатель	Исполнительская, организаторская, коррекционная, консультативная	1. Организация пребывания и обеспечение безопасности ребенка в группе. 2. Своевременное предоставление службе сопровождения и родителям информации о работе группы, мероприятиях, изменениях в расписании занятий, темах, структуре занятий. 3. Работа в соответствии с программой индивидуального сопровождения, оказание индивидуальной помощи на занятиях, в свободной деятельности, режимных моментах. 4. Формирование толерантного отношения воспитанников к ребенку с ограниченными возможностями здоровья. 5. Оказание помощи воспитанникам с ограниченными возможностями здоровья в усвоении правил коллектива и выстраивании коммуникаций со сверстниками
Специалисты службы сопровождения (учитель-логопед; педагог-психолог; учитель-дефектолог)	Исполнительская, аналитическая, организаторская, диагностическая, коррекционная, прогностическая, консультативная	1. Обеспечение информационной и методической поддержки, консультирования и обучения сотрудников группы, специалистов, родителей. 2. Проведение индивидуальных занятий с ребенком. 3. Осуществление диагностики, написание программы индивидуального сопровождения, своевременное внесение в программу сопровождения, наблюдение за её реализацией. 4. Координация работы всех участников команды сопровождения
Помощник воспитателя	Исполнительская	1. Сопровождения ребенка в качестве тьютора в необходимых моментах. 2. Обеспечение безопасности в необходимых моментах. 3. Следование программе индивидуального сопровождения

Участник сопровождения/ должность	Функции	Содержание работы
Музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре	Исполнительская, аналитическая, организаторская, коррекционная, консультативная	1. Осуществление музыкально-эстетического развития воспитанников с ограниченными возможностями здоровья. 2. Осуществление психомоторного развития детей с ограниченными возможностями здоровья. 3. Осуществление взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья с учетом рекомендаций специалистов
Медицинский персонал	Диагностическая, контролирующая, аналитическая, консультативная	1. Осуществление контроля за состоянием здоровья детей. 2. Проведение необходимых лечебно-профилактических и оздоровительных мероприятий. 3. Разработка рекомендаций для родителей и педагогов. 4. Диагностика состояния здоровья и составление прогноза физического развития обучающегося
Родители (законные представители)	Комплиментарная	Равноправные члены системы психолого-медико-педагогического сопровождения. Активное взаимодействие с педагогами и специалистами образовательного учреждения

Для оценки эффективности проведенной работы по созданию условий для организации инклюзивного образования в дошкольном образовательном учреждении был проведен контрольный эксперимент.

Анализ условий организации инклюзивной практики в образовательном учреждении, исходя из мониторинга готовности учреждения к реализации дошкольного образования показал, что готовность образовательного учреждения составила 63 % (+14). Сравнительные результаты констатирующего и контрольного исследования представлены на рис. 2.

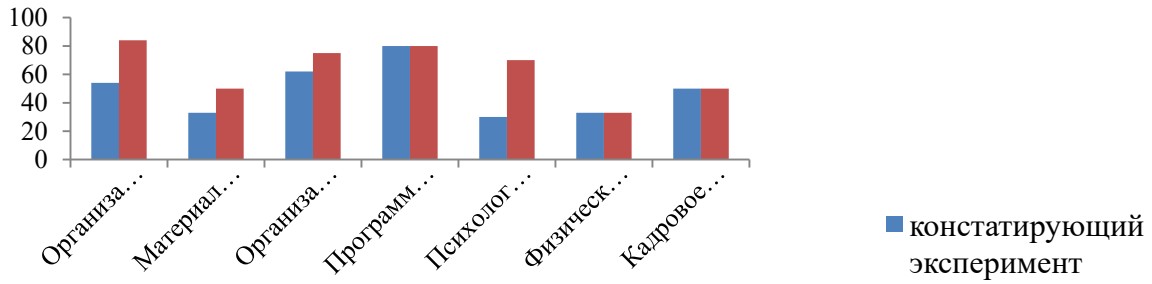


Рис. 2. Результаты констатирующего и контрольного экспериментов мониторинга готовности образовательного учреждения к реализации инклюзивного образования

Анализируя полученные данные диагностики можно говорить о том, что общий уровень готовности педагогического коллектива к деятельности в условиях инклюзии повысился. Обобщенные результаты данных констатирующего и контрольного экспериментов представлены в табл. 3.

Таблица 3

Уровень готовности педагогов к инклюзивному образованию

Уровень	Количество педагогов	
	Констатирующий этап (чел., %)	Контрольный этап (чел., %)
Высокий (оптимальный)	6/30	9/46
Средний (допустимый)	5/25	8/35
Низкий (минимальный)	9/45	4/19

Результаты контрольного эксперимента показывают позитивную динамику в развитии профессиональной компетентности педагогов для работы в условиях инклюзивного образования. Педагоги знают сущность инклюзии, психолого-педагогические особенности возрастного и личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Могут определять основные направления коррекционно-педагогической работы, включать в инклюзивную деятельность разнообразные формы и методы организации совместной деятельности детей с нарушенным и нор-

мальным развитием, владеют навыками построения адаптированных образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Выводы

В процессе экспериментального исследования было доказано, что для организации инклюзивного образования детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья необходимо разработать организационно-методическое обеспечение, создать специальные условия и организовать взаимодействие между специалистами учреждения.

Целенаправленная работа по разработке нормативно-правовой базы и подготовке педагогов инклюзивного образования, положительно влияют на развитие профессиональной компетентности педагогического коллектива и формирование готовности образовательного учреждения к реализации инклюзивной практики.

Список источников

Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафона Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. Москва, 2011. Т. 16, № 1. С. 83–92. ISSN 1814-2052 / 2311-7273.

Волосовец Т. В. Кутепова Е. Н. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: пособие для педагогов дошкольных учреждений. Москва: Мозаика–Синтез, 2011. 143 с.

Денисова О. А. и др. Региональный опыт проектирования образовательных программ подготовки педагогов для инклюзивного образования детей с ОВЗ // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II международной научно-практической конференции / ответственный редактор С. В. Алехина. Москва, 2013. С. 564–568.

Сунцова А. С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. Ижевск: Удмурдсткий университет, 2013. 110 с.

Сведения об авторах

Наталья Дмитриевна Векшарева – магистрант кафедры дефектологического образования, заведующий МАДОУ «Детский сад № 29» г. Чере-

повца, fisa48@icloud.com, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Россия); **Natalia D. Vekshareva** – master's degree student, fisa48@icloud.com, Cherepovets State University (5, st.Lunacharsky, 162600 Cherepovets, Russia)

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).

Статья поступила в редакцию 13.03.2023; одобрена после рецензирования 03.04.2023; принята к публикации 17.04.2023.

The article was submitted 13.03.2023; Approved after reviewing 03.04.2023; Accepted for publication 17.04.2023.

Научная статья
УДК 376

Модель формирования соматогнозиса у детей младшего школьного возраста с ОВЗ

Дарья Александровна Виноградова
Череповецкий государственный университет,
Череповец, Россия
dasha1589.mail.ru@ya.ru

Аннотация. Статья раскрывает особенности и типологию соматогнозиса, его основные характеристики, специфику. Более подробно автор останавливается на типологии соматогнозиса у детей с нарушениями интеллекта, возможностях формирования соматогнозиса в рамках модели.
Ключевые слова: соматогнозис, умственная отсталость, младший школьный возраст, экспериментальное исследование, методы диагностики, типология соматогнозиса

Model of formation of somatognosis in children of primary school age with disabilities

Daria A. Vinogradova
Cherepovets State University
Cherepovets, Russia,
dasha1589.mail.ru@ya.ru

Abstract. The article reveals the features and typology of somatognosis, its main characteristics, specifics. In more detail, the author dwells on the typology of somatognosis in children with intellectual disabilities, the possibilities of forming somatognosis within the framework of the model.
Keywords: somatognosis, intellectual disabilities, primary school age, experimental research, diagnostic methods, typology of somatognosis

Введение

Соматогнозис – это восприятие собственного тела и, своего рода, основа для формирования пространственновременных представлений – метрических, топологических, координатных, структурно-топологических представлений, которая строится на

зрелости определенных уровней развития двигательной и перцептивной сферы. Соматогнозис связан с деятельностью верхнетеменной конвекситальной коры головного мозга[1].

При нарушениях соматогнозиса возникают: нарушения схемы тела; ложные соматические образы; игнорирование половины тела (чаще левой) при поражении правой теменной области. Если компоненты соматогнозиса сформированы недостаточно или неточно, нарушается конструктивная и графическая деятельность, ориентировка в пространстве, полноценное овладение школьными навыками. В сонорной интеграции нарушение соматогнозиса называют соматопраксией. Адекватный соматогнозис играет важную роль в развитии когнитивных функций. Только при определенном уровне развития соматогнозиса доступно дальнейшее усвоение знаний и умений по различным школьным предметам. Нарушение этих показателей нередко отмечается у детей с ОВЗ, в том числе и у детей с нарушениями интеллекта

Основная часть

Экспериментальной базой исследования стала МАОУ «Общеобразовательная школа для обучающихся с ОВЗ № 35» г. Череповца. В исследовании приняли участие 18 детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта.

Для изучения соматогнозиса нами была разработана диагностическая программа, включающая комплекс взаимодополняющих методик на основе четырех основных уровней пространственной ориентировки: ориентировка в собственном теле; понимание взаимоотношений на уровне отдельных частей тела; их функции; лингвистический уровень соматогнозиса[1]. Нами были выявлены следующие типы соматогнозиса: оптимальный, продвинутый, достаточный, критический. Большинство детей младшего школьного возраста (60 %) мы отнесли к достаточному типу соматогнозиса. Дети могут назвать отдельные части тела, но при этом недостаточно различают направления вправо-влево, вверх-вниз, вперед-назад. Школьники могут частично вербализовать

[1] Баулина М. Е. Нейропсихология. Москва: ВЛАДОС, 2018. 391 с.

названия отдельных частей тела и пространственные отношения, в которых они находятся. Представления о схеме тела носят преимущественно фрагментарный, практический, недостаточно обобщенный характер. Сформированы преимущественно следующие уровни соматогнозиса: уровень чувственного восприятия (знания о собственном теле), а также понимание функций и действий отдельных частей тела. 40 % детей показали критический тип соматогнозиса. На этом уровне развития дети практически не ориентируются в схеме собственного тела, не могут назвать отдельные части тела, не различают основные направления вправо-влево, вверх-вниз, вперед-назад. Сформирован преимущественно уровень чувственного восприятия соматогнозиса.

Оптимальный и продвинутый типы соматогнозиса не были выявлены.

На основании полученных данных нами было разработано содержание модели формирования соматогнозиса у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта.

Модель содержит четыре блока: диагностический, концептуальный, коррекционный, контрольный.

Диагностический блок включает диагностическую программу изучения особенностей соматогнозиса у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта[1].

Концептуальный блок содержит описание теорий, концепций и основных принципов формирования соматогнозиса. Рассмотрены также методы, приемы, формы коррекционной и консультативной работы.

Коррекционный блок представлен коррекционно-педагогическими занятиями с детьми, консультациями и открытыми занятиями для родителей, мастер-классами и консультациями для педагогов.

Коррекционно-педагогические занятия включают пропедевтический этап, основной этап, закрепляющий этап.

---

[1] Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике: практическое руководство. Москва: Апрель-Пресс, 2004. 224 с.

Пропедевтический этап направлен на формирование положительного отношения к занятиям, формирование познавательного мотива обучения, элементарных учебных действий и учебной деятельности.

На основном этапе работа проводится по следующим направлениям: формирование соматогнозиса на уровне ощущений, восприятия, представлений (соматических и вербальных).

На данном этапе продолжается этапе продолжается формирование познавательной деятельности, развитие речи, закрепление учебных действий и учебной деятельности.

На закрепляющем этапе производится обобщение и систематизация полученных теоретических и практических знаний, умений и навыков в области соматогнозиса.

Контрольный блок предполагает повторную диагностику соматогнозиса детей изучаемой группы с целью определения эффективности коррекционно-педагогической работы[1].

Для реализации разработанной модели нами предложена рабочая тетрадь.

Разделы рабочей тетради в целом соответствуют содержанию коррекционно-педагогической работы. Нами также включены диагностический и методический разделы.

Диагностический раздел содержит экспресс-методики изучения соматогнозиса. Данный раздел можно использовать в качестве пропедевтических занятий.

Основной раздел включает десять занятий с упражнениями, заданиями, стимульным материалом, направленным непосредственно на формирование соматогнозиса.

Занятия расположены с учетом постепенного усложнения, увеличением доли вербальных стимулов.

Компоновка материалов позволяет дублировать занятия, изменяя стимульный материал и заменяя упражнения.

---

[1] Поникарова В. Н., Виноградова Д. А. Типология соматогнозиса у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта // Международный научно-исследовательский журнал. International research journal. 2022. № 6-4 (120). С. 77–79. ISSN 2227-6017.

Методический раздел рабочей тетради предлагает рекомендации по диагностике, ориентирует в критериях оценки и методики использования рабочей тетради.

Выводы

Таким образом, соматогнозис предполагает обобщенные, систематизированные ощущения, восприятие, представления о схеме тела, закрепленные на практическом и вербальном уровне.

У детей с нарушениями интеллекта отмечаются специфические трудности развития соматогнозиса, связанные не только с наличием возможной неврологической патологии, но и нейропсихологическими, нейрофизиологическими проблемами, которые затрудняют освоение топологии соматического пространства.

Данные констатирующего эксперимента позволяют сделать вывод, что большинство детей изучаемой группы имеют очень низкий уровень развития соматогнозиса.

С учетом полученных данных нами была разработана модель формирования соматогнозиса у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта.

Модель содержит четыре блока: диагностический, концептуальный, коррекционный, контрольный.

Для реализации разработанной модели нами предложена рабочая тетрадь. Разделы рабочей тетради в целом соответствуют содержанию коррекционно-педагогической работы.

Список источников

Баулина М. Е. Нейропсихология. Москва: ВЛАДОС, 2018. 391 с.

Поникарова В. Н., Виноградова Д. А. Типология соматогнозиса у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллектаа // Международный научно-исследовательский журнал. International research journal. 2022. № 6-4 (120). С. 77–79. ISSN 2227-6017.

Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. Москва: Апрель-Пресс, 2004. 224 с.

Сведения об авторе

Дарья Александровна Виноградова – студент магистратуры, https://orcid.org/0000-0002-1834-136X, dasha1589.mail.ru@ya.ru, Череповецкий государственный университет (д. 8, пр-т Советский, 162600 Череповец, Россия); **Daria A. Vinogradova** – master's degree student, https://orcid.org/0000-0002-1834-136X, dasha1589.mail.ru@ya.ru,Cherepovets State University (8, st. Sovetsky, 162600 Cherepovets, Russia).

Статья поступила в редакцию 13.03.2023; одобрена после рецензирования 03.04.2023; принята к публикации 17.04.2023.

The article was submitted 13.03.2023; Approved after reviewing 03.04.2023; Accepted for publication 17.04.2023.

Научная статья
УДК 159.9.07

Анализ факторов социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья

Нина Иннокентьевна Виноградова
Забайкальский государственный университет,
Чита, Россия,
vin57@list.ru, https://orcid.org/0000-0003-3547-6642

Аннотация. Автор выделяет основные факторы, препятствующие успешной социализации студентов с ОВЗ в образовательном пространстве вуза. Социализация студентов с ОВЗ рассмотрена как двухступенчатый процесс, включающий ступени социальной адаптации и интериоризации. В качестве основного критерия социализации выделено психологическое здоровье студента.
Ключевые слова: процесс социализации, психофизиологические возможности профессионализации, цифровизация как ресурс социализации, межпоколенное партнёрство, психологическое здоровье

Analysis of factors of socialization of students with disabilities

Nina I. Vinogradova
Trans-Baikal State University,
Chita, Russia,
vin57@list.ru, https://orcid.org/0000-0003-3547-6642

Annotation. The author identifies the main factors hindering the successful socialization of students with disabilities in the educational space of the university. The socialization of students with disabilities is considered as a two-stage process, including the stages of social adaptation and internalization. The psychological health of the student is singled out as the main criterion of socialization.
Keywords: the process of socialization, psychophysiological possibilities of professionalization, digitalization as a resource of socialization, intergenerational tailoring, psychological health.

Введение

Высокая динамика социальных и технологических преобразований современного мира привела к значимому усложнению процесса социализации студентов с ОВЗ. Он осложнен рядом противоречий. Одно из таких противоречий связано прежде всего с проявляющимся относительным удлинением периода взросления. Период взросления в настоящее время проходит под постоянной опекой семьи и социальных учреждений. Это приводит к сдерживанию развития волевого поведения будущих профессионалов. В то же время данное противоречие обусловлено нарастающей динамикой социализации современной молодежи, которая требует принимать осознанные решения и брать на себя ответственность. Это противоречие согласуется с позицией Г. М. Андреевой. «Социализация — это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны, процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду»[1]. В этом определении проявляется сущность базовых стремлений студента с ОВЗ как к адаптации, так и к интеграции в студенческие сообщества, и одновременно к проявлению потенций профессиональной самореализации, обеспечивающих саморазвитие в зрелом возрасте.

Основная часть

Социализация студентов с ОВЗ осложняется пропагандируемыми обществом «идеями конкурентоспособности, выживания любой ценой»[2]. Декларируемая государством необходимость достижения молодыми людьми индивидуалистических, часто чисто

[1] Андреева Г. М. К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций // Психологические исследования. 2011. № 6 (20). URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 11.02.2023).

[2] Дубовская Е. М. Социализация в изменяющемся мире // Социальная психология в современном мире / под редакцией Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. Москва: Аспект Пресс, 2002. С. 148–161.

эгоистических, «монетизированных» устремлений приводит к тому, что сам процесс социализации студентов с ОВЗ сопровождается ярко выраженным отсутствием моральной поддержки, одиночеством и изоляцией, частыми проявлениями депрессивных состояний. Исследователями установлено, что студенты с особыми образовательными потребностями имеют менее благоприятное социальное положение, чем студенты без особых образовательных потребностей. Это обусловлено социальным неравенством в доступности медицинских услуг, качеством конкретного географического места проживания студентов с ОВЗ (Забайкалье – это регион с экстремальными климатическими условиями), возможностью выбора экологически чистых продуктов, их влияние на физическое и психическое здоровье, а также анализом иных социальных и экономических факторов (Забайкалье имеет очень низкий социальный и экономический рейтинг среди других регионов страны). Большое значение имеет также согласование этапов жизненного цикла человека с изменяющимися социальными детерминантами государственной политики.

Важным фактором, усложняющим социализацию таких студентов, выступает резкое изменение предметной среды, ее наполнение принципиально новыми научно-техническими средствами, которые видоизменяются каждые 5 лет. В такой среде формы социального взаимодействия становятся более сложными, опосредованными и разнообразными. В современном мире лидируют информационные социальные взаимодействия: «Информация и коммуникация связаны самореференцией смысловой системы, где информация выступает как содержание, а коммуникация как форма момента самореференции»[1]. Информация сама по себе перестает иметь решающее значение. Большую ценность начинают приобретать форма и время ее подачи, способы получения, готовность к быстрым изменениям, ориентация на ситуа-

[1] Владимирова Т. В. Социальное взаимодействие как информационный процесс: автореф. дис. … канд. философ. наук. Новосибирск: [б. и.], 2007. 24 с.

ции высокой степени неопределенности по диагностируемым признакам.

В современном обществе закономерно нарастает уровень цифровизации всех сфер жизнедеятельности студентов с ОВЗ. Рассматривая цифровизацию как инструмент социальных преобразований студентов с ОВЗ, исследователи выделяют основные культурные тенденции, которые будут обеспечиваться данным инструментарием, и, следовательно, отразятся на проявлении психологической регуляции поведения современных молодых людей. Ян Недервин Питерс (2015) обозначил эти тенденции как: навязывание единой культуры потребления товаров всем слоям общества; разноуровневая гибридизация местных и глобальных практик жизнедеятельности; синкретизм религий и слияние языков (креолизацию); смешение населения, навязывание современной массовой культуры; поляризация этнических групп, «ведущую к проявлением разноуровневых конфликтов, начиная с глобальных и заканчивая местечковыми[1]. Психологи отмечают, что основной проблемой будущего информационного общества станет не решение технократических задач, а психологическая профилактика аксиологического коллапса жизнедеятельности человека, к которому ведет реализация базовых культурных тенденций развития человечества в целом.

Осознавая неизбежность совершенствования средств цифровизации, использования их в социальной среде, встает вопрос о преобразовании содержания, форм, методов социализации студентов с ОВЗ, включая образование, в средства их целостного развития, гармоничные ритмам их психофизиологического и собственно психологического здоровья.

Бесконтрольное использование студентами с ОВЗ разнообразных социальных и учебных порталов (в силу вынужденного одиночества) ведет к возрастанию тревожных расстройств. Исследователями были выявлены связи между «проблемным использованием учебных порталов с нейротизмом, бессознательностью (An-

[1] Nederveen Piter J. Global rebalancing: Crisis and the East-South turn // Development a. change. Oxford; Malden, 2011. Vol. 42, no. 1. P. 22–48.

dreassen et al. 2012; Wilson et al. 2010), психопатией (Chung et al. 2019; Lee 2019) и психическим расстройством (Hong et al. 2014; Koc and Gulyagci 2013; Pontes et al. 2018)[1]. Это вызывает сужение потенциала социального развития психического здоровья студентов с ОВЗ. Социальный интеллект таких студентов будет закономерно подвергаться деградации и искажать многие морально-нравственные нормы учебно-профессионального поведения. Вместе с тем, не реализованная в полной мере в детстве потребность в межличностном общении может выступить значимым неблагоприятным фактором адаптации таких студентов в молодежных сообществах вуза и «повышать реактивность на последующие стрессоры». В рамках неконтролируемой социализации студентов с ОВЗ эти процессы могут привести к проявлению многочисленных социальных патологий (Хави и Самаха 2017; Ким и соавт. 2009; Kircaburun и Гриффитс 2018; Klobas и соавт. 2018).

Выявленные изменения информационно насыщенной социальной среды влияют на необходимость и возможность организации более растянутого во времени периода адаптации студентов с ОВЗ, что, влечет за собой значимую задержку принятия молодыми людьми «обязанностей зрелых людей». Этот факт рассматривается нами как вызов для психологов, которые должны найти варианты психосохранного сопровождения студентов с ОВЗ разных возрастных групп в современной социальной среде вуза, основанные на идее социальной справедливости для каждого обучающегося. В основе такой идеи лежат представления разновозрастных студентов с ОВЗ о принадлежности к определенному социальному классу и «рабочих ценностях». Данные представления во многом обусловливают выраженность процессов жизнестойкости, доверия, идентичности, проявления стереотипов, особенностей группового поведения, и прочих психологических реакций. Идея наставничества среди студентов разных поколений, но имеющих сходную патологию, может быть реализована в форме

[1] Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ). 2016a, 2016b; Юнисеф, 2018a, 2018b.

разнообразных форм межпоколенного партнерства (лучший вариант профессионал наставник с ОВЗ – студент) Эта идея может быть выгодна для всех и должна быть интересна для организации психологического сопровождения студентов данной категории.

Межпоколенный тендем, по нашему мнению, снизит остроту учебно-профессиональной адаптации студентов с ОВЗ в ситуациях несоответствия между высоким уровнем притязаний и низким социальным статусом студента.

Следует отметить, что реализация преподавателями устаревших стилей и форм взаимоотношений в системе преподаватель – студент ОВЗ, резко снижает качество адаптации. В исследованиях по данному направлению отмечается, что:

- женщины преподаватели более позитивно относятся к студентам с ОВЗ, чем преподаватели мужчины[1];

- студенты с эмоциональными и поведенческими трудностями потенциально вызывают больше беспокойства и стресса у преподавателей, чем студенты с другими типами особых потребностей[2];

- уровень предварительной подготовки в области специального образования, уверенность в обучении студентов с ОВЗ, знание законодательства, опыт работы со студентами с ОВЗ, их гендерные особенности, а также тип образования (гуманитарное или техническое) определены как значимые предикторы самоэффективности преподавателей в инклюзивном образовании[3].

Исследователи отмечают, что усиление тенденции к самореализации современной молодежи личности происходит, прежде

---

[1] Nussbaum M. Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1997. P. 40.

[2] Elias Avramidis, Phil Bayliss, Robert Burden. Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. eaching and Teacher Education. Vol. 16, is. 3, April 2000. P. 277–293.

[3] Chih Nuo Grace Chao a, Wing Sze, Emily Chow b, Chris Forlin c, Fuk Chuen Ho d. Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong // J. Teaching and Teacher Education. August 2017. Vol. 66. P. 360–369. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.004.

всего, в досуговой деятельности. Нереализованность студента с ОВЗ как успешного будущего специалиста может стать причиной его вхождения в одно из современных неформальных молодежных объединений:

- «неформальные объединения с преобразовательной или критической программой, ставящие своей целью повлиять на развитие общества;

- неформальные объединения, имеющие целью уход от проблем, не желающих иметь с обществом никаких формализованных отношений (религиозные объединения и творческие группы, туристы, хиппи, часть музыкальных фанатов);

- неформальные объединения агрессивного характера, которые делятся на истинно агрессивные, в чью программу входит непосредственно применение силы вплоть до совершения уголовных преступлений (территориальные объединения типа казанских или люберов) и демонстративно агрессивные, то есть проявляющие агрессию через внешние атрибуты и поведение (панки, металлисты, рокеры)»[1].

Как правило, студенты с ОВЗ не владеют стратегией поведения в образовательном конфликте, что может стать предикатором попадания в одно из перечисленных агрессивных молодежных объединений[2].

Основной мерой вхождения будущего специалиста в образовательную среду вуза выступает качество овладения ведущими профессиональными функциями, «запаздывание» их становления ограничивает возможности развития «самости» студента с ОВЗ. Западные исследователи выделяют в качестве базовой категории развития «роль коллективной инициативы в содействии развитию», что очень важно для студентов с ОВЗ. Ими установлено влияние степени доверия в коллективе на темпы развития лично-

[1] Петров М. А. Неправовые практики и неформальные отношения как формы функционирования института предпринимательства: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Санкт-Петербург: [б. и.], 2005. 23 с.

[2] Ковров В. В. Методологические проблемы исследования молодежи. Москва, 2010. С. 1–17.

сти на основе анализа взаимосвязи между тактикой организационной социализации и адаптацией новичков. Выявлена взаимосвязь между четкой социальной ролью в коллективе и уровнем выполнения задач.

Исследователи выявили 3 фактора, определяющие степень доверия: «отраженная доверчивость, оцениваемая рациональным способом, проявление «базовой доверчивости, выступающая следствием социализации и сформированной культуры доверия»[1].

Процесс социализации студентов с ОВЗ включает две фазы – социальную адаптацию и интериоризацию[2]. Первая фаза означает приспособление студента к новым социально-экономическим условиям в рамках образовательной среды вуза, к реализации новых ролевых функций, социальным нормам взаимоотношений, складывающимся на различных уровнях студенческой жизни, к социальным группам и социальным организациям, социальным институтам, выступающим в качестве среды его жизнедеятельности. Вторая ее фаза, интериоризация, — это процесс включения социальных норм и ценностей во внутренний мир студента. Характер перевода социальных норм, ценностей и других компонентов внешней среды во внутреннее «Я – будущий специалист, способный самореализоваться в этой жизни и найти способы материально обеспечить себя»[3].

По нашему мнению, базовым механизмом успешного прохождения каждой фазы социализации студента с ОВЗ выступает готовность к непрерывному самообразованию, которая обеспечивает, с одной стороны, направленность на достижение желаемого профессионально значимого результата обучения, а, с другой

[1] Sztompka P. Trust, distrust and two paradoxes of democracy – European Journal of Social Theory, 1998. T. 1, vol. 1. P. 124–130.

[2] Кармайкл Л. Наследственность и окружающая среда: являются ли они противоположными? Журнал аномальной и социальной психологии. 2020. № (3). С. 245–260. https://doi.org/10.1037/h0074125.

[3] Петров М. А. Неправовые практики и неформальные отношения как формы функционирования института предпринимательства: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Санкт-Петербург: [б. и.], 2005. 23 с.

стороны, гарантирует проявление волевой регуляции поведения в рамках новой субъективно проявляющейся профессиональной реальности, в границах которой он будет строить свою жизнь. Это обусловлено тем, что профессиональные ценности позволяют любому зрелому человеку получить возможность творческой самореализации и обрести веру в смысл собственной жизни. Нам импонирует концепция ведущих потребностей и возможностей современного человека, предложенная Мартой Нуссбаум[1]. К ним она отнесла:

- жизнь (Life) — возможность прожить достойную жизнь, не умереть раньше срока или до того, как жизнь станет настолько несносной, что потеряет ценность; возможность иметь достойное жилье;

- телесную неприкосновенность (Bodily Integrity) — возможность не опасаться насилия, в том числе сексуального насилия и насилия в семье;

- физическое здоровье (Bodily Health) — возможность наслаждаться хорошим здоровьем и полноценно питаться;

- репродуктивное здоровье – возможность сексуального удовлетворения и выбора в репродуктивных вопросах;

- организация досуга (Play) —возможность смеяться, играть, наслаждаться отдыхом и развлечениями;

- воображение и мышление (Imagination and Thought) — возможность воображать, мыслить и рассуждать; причем делать это так, как подобает «полноценному человеку», т. е. понимать то, что происходит внутри и вокруг человека.

- практический разум (Practical Reason) — возможность формировать представление о благе и хорошей жизни, критически осмысливать и планировать свою жизнь

- эмоции (Emotions) — возможность испытывать привязанность к вещам и людям; любить тех, кто любит и заботится о нас; огорчаться их отсутствием; в целом, возможность любить, печалиться, скучать, испытывать благодарность и оправданный гнев.

[1] Nussbaum M. Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1997. P. 40.

- связь с другими людьми (Affiliation) — возможность жить с другими людьми и для других людей, вступать в разнообразные формы социального взаимодействия, быть способным войти в чужое положение. Иметь социальные основания для самоуважения;

- физический контроль своей среды обитания. (Material Control over one´s Environment) — возможность владеть имуществом (как движимым, так и недвижимым), а также обладать правами на собственность наравне с другими.

Вера выступает наиболее сложно выраженной поддержкой саморазвития студента с ОВЗ. Чем более «олицетворенным» будет образ желаемого будущего, чем большую мотивационную и эмоциональную связь с ним будет иметь студент, тем будет обеспечиваться большая вероятность достижения.

Вывод

В качестве ведущего критерия, определяющего уровень социализации студента с ОВЗ в образовательной среде вуза, по нашему мнению, следует выделять его психологическое здоровье. Психологическое здоровье понимается нами как комплекс особенных когнитивно-личностных системных структур психики, обеспечивающих готовность к овладению индивидуально выраженным механизмом самообразования и готовность реализовывать спрогнозированные результативные действия в социально-профессионально среде при сохранении и поддержке базовых психофизиологических показателей здоровья. Процесс развития психологического здоровья можно исследовать как поэтапную адаптацию, интеграцию, готовность к непрерывному саморазвитию при освоении новых социальных условий вуза, социальных ролей, требующих усложнения актов прогнозирования результативности образовательной деятельности и ее организации. Соорганизация интеллектуальных и социально-психологических компонентов как «двигателей» процесса социализации обеспечивает формирование у каждого студента с ОВЗ индивидуально выраженной продуктивной модели овладения нормативно-

профессиональными и ненормативно личностными действиями, не нарушающими личностные границы других людей.

Список источников

Андреева Г. М. К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций // Психологические исследования. 2011. № 6 (20). URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 11.02.2023).

Богин Барри. Кембриджские исследования в области биологической и эволюционной антропологии. Серия: Модели человеческого роста. 1999, 320 с.

Владимирова Т. В. Социальное взаимодействие как информационный процесс: автореф. дис. … канд. философ. наук. Новосибирск: [б. и.], 2007. 24 с.

Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ). 2016a, 2016b; Юнисеф, 2018a, 2018b.

Дубовская Е. М. Социализация в изменяющемся мире // Социальная психология в современном мире / под редакцией Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. Москва: Аспект Пресс, 2002. С. 148–161.

Кармайкл Л. Наследственность и окружающая среда: являются ли они противоположными? // Журнал аномальной и социальной психологии. 2020. № (3). С. 245–260. URL: https://doi.org/10.1037/h0074125 (дата обращения: 11.02.2023).

Ковров В. В. Методологические проблемы исследования молодежи. Москва, 2010. С. 1–17.

Петров М. Неправовые практики и неформальные отношения как формы функционирования института предпринимательства: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Санкт-Петербург: [б. и.], 2005. 23 с.

Elias Avramidis, Phil Bayliss, Robert Burden. Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. eaching and Teacher Education. April 2000. Vol. 16, is. 3. P. 277–293.

Chih Nuo Grace Chao a, Wing Sze, Emily Chow b, Chris Forlin c, Fuk Chuen Ho d. Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong// J. Teaching and Teacher Education. August 2017. Vol. 66. P. 360–369. URL: https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.004 (дата обращения: 11.02.2023).

Nederveen Piter J. Global rebalancing: Crisis and the East-South turn // Development a. change. Oxford; Malden, 2011. Vol. 42, no. 1. P. 22–48.

Nussbaum M. Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1997. 352 p.

Nienke M. Ruijs, Thea T.D. Peetsma. Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed // J. Educational Research Review. 2009. Vol. 4. Is. 2. P. 67–79.

Sztompka P. Trust, distrust and two paradoxes of democracy – European Journal of Social Theory, 1998. T. 1, Vol. 1. P. 124–130.

Сведения об авторе

Нина Иннокентьевна Виноградова – доктор психологических наук, профессор, https://orcid.org/0000-0003-3547-6642, vin57@list.ru, Забайкальский государственный университет (д. 129, ул. Бабушкина, 672000 Чита, Россия); Nina Innokentievna Vinogradova – Doctor of Psihological Sciences, Professor, https://orcid.org/0000-0003-3547-6642, vin57@list.ru, Trans-Baikal State University (129, Babushkina str., 672000 Chita, Russia).

Статья поступила в редакцию 13.03.2023; одобрена после рецензирования 03.04.2023; принята к публикации 17.04.2023.

The article was submitted 13.03.2023; Approved after reviewing 03.04.2023; Accepted for publication 17.04.2023.

Научная статья
УДК 376.35

Коррекционно-педагогическая работа по формированию сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами изобразительной деятельности

Галина Михайловна Галактионова
Череповецкий государственный университет,
Череповец, Россия
pimno@chsu.ru, https://orcid.org/0000-0002-9760-3830

Аннотация. Автор рассматривает основные подходы к формированию системы сенсорных эталонов в процессе поэтапной коррекционно-педагогической работы с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. В статье описывается содержание опытно-экспериментальной работы со слабовидящими дошкольниками с использованием средств изобразительной деятельности.
Ключевые слова: сенсорные эталоны, старший дошкольный возраст, дети с нарушениями зрения, изобразительная деятельность

Correctional and pedagogical work on the formation of sensory standards in older preschool children with visual impairments by means of visual activity

Galina M. Galaktionova
Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia
pimno@chsu.ru, https://orcid.org/0000-0002-9760-3830

Abstract. The author considers the main approaches to the formation of a system of sensory standards in the process of step-by-step correctional and pedagogical work with older preschool children with visual impairments. The article describes the content of experimental work with visually impaired preschoolers using the means of visual activity.
Keywords: sensory standards, senior preschool age, children with visual impairments, visual activity.

Введение

Овладение системой сенсорных эталонов – рядом геометрических фигур, цветового спектра, пространственных и временных ориентировок и др. – это сложный и продолжительный процесс. Усвоить сенсорный эталон – значит не просто правильно указывать свойство предмета, а иметь четкие представления, чтобы проанализировать и выделить свойства различных предметов во всевозможных вариантах[1]. Каждый тип эталонов является не просто набором отдельных образцов, а системой разновидностей данного свойства, расположенных в определенной последовательности, сгруппированных и различающихся по определенным признакам.

У детей с нарушениями зрения в старшем дошкольном возрасте исследователи отмечают сенсорную неподготовленность к учебному процессу, особенности представлений об окружающем мире, низкий уровень использования сохранных органов чувств[2]. Низкий уровень понимания детьми с нарушениями зрения своих сенсорных возможностей может повлечь за собой особенности восприятия и затруднить ориентирование в окружающей их действительности.

Вопросами сенсорного развития дошкольников занимались такие ведущие специалисты, как: Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, Э. Г. Пилюгина, А. П. Усова и др. В исследованиях Т. П. Головиной, А. Г. Литвака, Л. И. Солнцевой, В. М. Сорокина, В. А. Феоктистовой и др. отмечаются особенности в развитии психических процессов у детей с нарушенным зрением.

Огромную практическую значимость в вопросе воспитания и обучения детей с нарушениями зрения имеют исследования В. З. Денискиной, Л. А. Дружининой, Л. И. Плаксиной, Е. Н. Подколзиной, Л. А. Ремезовой, Л. В. Рудаковой (Фомичевой) и др. В настоящее время актуальны исследования, нацелен-

[1] Сакулина Н. П., Поддьякова Н. Н. Сенсорное воспитание в детском саду. Москва: Просвещение, 2001. 176 с.

[2] Плаксина Л. И. Развитие зрительного восприятия в процессе предметного рисования у детей с нарушением зрения. Москва, 2008. 87 с.

ные на поиск эффективных методов сенсорного развития, формирование навыков использования сохранных органов чувств и остаточного зрения у слабовидящих детей дошкольного возраста. Изобразительная деятельность может быть эффективным средством сенсорного развития детей с нарушенным зрением, так как обеспечивает предметность, целостность, константность, апперцепцию восприятия, способствует формированию эталонов цвета, формы и величины[1].

Основная часть

В методологическую основу реализации коррекционно-педагогической работы были положены исследования Л. И. Плаксиной, А. В. Потемкиной и др. по проблеме использования изобразительной деятельности в процессе развития зрительного восприятия детей с нарушениями зрения, а также формирования сенсорных эталонов у детей заявленной категории.

Коррекционно-педагогические занятия проектировались согласно тематическому плану, в который вошли типичные для дошкольного образования темы: фрукты, цветы, посуда, дома, игрушки, транспорт, насекомые, деревья. Работа строилась поэтапно. На подготовительном первом этапе занятия были направлены на формирование системы сенсорных эталонов и обучение детей зрительно-осязательным приемам обследования. Также отрабатывались изобразительные навыки.

На данном этапе дети занимались предметным рисованием по теме. Для формирования представления о свойствах и качествах объекта рисования обязательно организовывалось активное обследование на полисенсорной основе.

Процесс обследования состоял из нескольких этапов, предложенных Л. И. Плаксиной и позволяющих ребенку охватить все признаки и качества предмета: от общей характеристики предмета перейти к анализу формы и деталей объекта с опорой на сен-

[1] Потемкина А. В. Методика обучения изобразительной деятельности и тифлографике. Санкт-Петербург: Российский государственный университет им. А. И. Герцена, 2004. С. 90.

сорные эталоны формы, цвета, величины. Также важно определить соотношение составных частей и завершить обучение обобщающим рассказом о предмете.

В обследовании были задействованы все сохранные анализаторы. В процессе осязательного обследования анализировалась форма, наличие граней, углов, плоскостей, вогнутостей и другие осязательные признаки предмета. Для облегчения выделения свойств и качеств объекта детьми педагоги использовали систему наводящих вопросов.

Работа осуществлялась с учетом состояния зрения. Соблюдались офтальмоэргономические рекомендации к организации деятельности детей с нарушениями зрения и требования к наглядному материалу[1].

Для уточнения образа объекта проводились разнообразные дидактические игры (например, составление разрезных картинок, выбор предмета из множества изображений). Таким способом дети учились подмечать особенности строения предметов и самостоятельно моделировать изображения.

Были задания на соотнесение цветных, контурных, силуэтных изображений с реальными предметами.

Затем дети приступали непосредственно к изображению предмета. При определенных трудностях детям разрешали использовать трафарет. В конце занятий проводился анализ детских работ, сличение рисунка с образцом, делался акцент на передачу формы, цвета, размера, пространственного расположения предмета.

Целью второго этапа работы было развитие предметных представлений. На этом этапе у дошкольников формировали представления о разнообразии цвета, формы, величины, строения натуральных объектов.

[1] Рудакова Л. В. Коррекционно-педагогическая работа по развитию зрительного восприятия дошкольников с нарушением зрения в условиях специального детского сада: дис. … канд. пед. наук. Ленинград: [б. и.], 1987. 237 с.

Для сравнения детям предлагали обследовать несколько предметов схожих по форме, цвету, величине. Например, по теме «Фрукты» дети рассматривали яблоко, апельсин, гранат. Сравнивали, находили сходства и различия, выделяли особенности строения, детали. Дети рисовали на выбор: предметы одинаковой формы, но разного цвета, размера. С помощью такого приема дошкольников учили обобщать понятия о свойствах и признаках объектов одного вида[1].

Были использованы дидактические игры: на сопоставление похожих между собой объектов, на подбор определенного предмета по заданному образцу, упражнения на сличение реального предмета с его изображением, задания на соотнесение изображений разной модальности и т. п.[2]

Были задания и на определение цветового тона, насыщенности, контрастности предмета, который предстояло изобразить; упражнения на получение нужного цвета, смешивание разных красок.

В изобразительной деятельности на данном этапе у детей развивали умение передавать форму, строение предмета и его частей, цвет, правильные пропорции, соотносить образ восприятия предмета с образом восприятия рисунка.

На третьем этапе дети работали с сюжетными изображениями. На первых порах это были одинаковые предметы (несколько домов на улице), в последующем два-три знакомых детям (дом, дерево, автомобиль). Дошкольники пытались рисовать знакомые предметы в изменённых условиях.

Целью третьего этапа было развитие у дошкольников способности оперировать образами, наглядными представлениями о предметах и их отношениях в ходе восприятия и создания сю-

[1] Германович О. Е. Особенности сенсорного развития дошкольников с косоглазием и амблиопией // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2010. Т. 16, № 1. С. 147–150.

[2] Дружинина Л. А., Осипова Л. Б., Плаксина Л. И. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования. Челябинск, 2017. 254 с.

жетных изображений; развивать целостность, константность, апперцепцию предметных образов.

В ходе создания сюжетного изображения детям давали представление о перспективе, рассказывали о переднем, заднем планах рисунка, о пространственных признаках расположения предметов. Также детей знакомили с нестереоскопическими способами передачи глубины пространства.

Для того чтобы дети смогли правильно перенести пространственные признаки предметов на плоскость листа, использовался прием аппликации. По результатам создания композиций из вырезанных объектов создавался сюжет на рисунке. При этом детей учили оперировать образами, мысленно уменьшать и увеличивать предметы, устанавливать связи между отдельными их частями. В процессе восприятия и изображения сюжетных ситуаций, происходило освоение детьми сюжетного рисунка, устанавливались пространственно-временная зависимость и причинно-следственные связи между изображёнными объектами.

Анализ рисунков осуществлялся в форме позитивной игры: отмечались интересные работы в разных номинациях (кто лучше передал цвет, форму, величину, пространственное расположение объектов, сюжет и проч.). Даже в самой неудачной работе пытались найти положительные моменты. Работы оценивались самими детьми, также к этому процессу привлекались родители.

Для повышения мотивации дошкольников с нарушениями зрения, актуализации восприятия объектов и изображений на полисенсорной основе в работе применялись и нетрадиционные технологии изобразительной деятельности: рисование клеем, солью, свечой, техника пластинографии, «пальцевая живопись», «набрызг», монотипия, «кляксография», «ниткопись», рисование с помощью печатей, выдувание рисунков и пр. Детям показалась интересной и объемная аппликация, постепенно переходящая в конструирование путем частичного наклеивания деталей[1].

[1] Галактионова Г. М. Коррекционная работа по формированию представлений у дошкольников с нарушениями зрения средствами изобрази-

На каждом этапе деятельность детей была направлена на активное изучение сенсорных эталонов как свойств мира предметов при помощи овладения обследовательскими, аналитическими, практическими действиями.

Выводы

Таким образом, поэтапная коррекционно-педагогическая работа по формированию сенсорных эталонов в процессе упорядочения, наблюдения, анализа, систематизации свойств и характеристик предметов окружающей действительности с использование средств изобразительной деятельности повысила мотивацию детей с нарушениями зрения к образовательному процессу и показала высокую эффективность в достижении поставленных целей.

Список источников

Галактионова Г. М. Коррекционная работа по формированию представлений у дошкольников с нарушениями зрения средствами изобразительной деятельности // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. № 1 (54). С. 71–74.

Германович О. Е. Особенности сенсорного развития дошкольников с косоглазием и амблиопией // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2010. Т. 16, № 1. С. 147–150.

Дружинина Л. А., Осипова Л. Б., Плаксина Л. И. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования. Челябинск, 2017. 255 с.

Плаксина Л. И. Развитие зрительного восприятия в процессе предметного рисования у детей с нарушением зрения. Москва: Владос, 2008. 87 с.

Потемкина А. В. Методика обучения изобразительной деятельности и тифлографике. Санкт-Петербург: Российский педагогический университет им. А. И. Герцена, 2004. 90 с.

Рудакова Л. В. Коррекционно-педагогическая работа по развитию зрительного восприятия дошкольников с нарушением зрения в условиях спе-

тельной деятельности // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. № 1 (54). С. 71–74.

циального детского сада: дис. … канд. пед. наук. Ленинград: [б. и.], 1987. 237 с.

Сакулина Н. П., Поддьякова Н. Н. Сенсорное воспитание в детском саду. Москва: Просвещение, 2001. 176 с.

Сведения об авторе

Галина Михайловна Галактионова – кандидат педагогических наук, доцент, https://orcid.org/0000-0002-9760-3830, pimno@chsu.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Россия); **Galina Galaktionova** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, https://orcid.org/0000-0002-9760-3830, pimno@chsu.ru, Cherepovets State University (5, st. Lunacharsky, 162600 Cherepovets, Russia).

Статья поступила в редакцию 13.03.2023; одобрена после рецензирования 03.04.2023; принята к публикации 17.04.2023.

The article was submitted 13.03.2023; Approved after reviewing 03.04.2023; Accepted for publication 17.04.2023.

Научная статья
УДК 378.14:61

К вопросу о готовности ППС НАО «Медицинский университет Семей» к реализации образовательной программы бакалавриата «Дефектология»

Айгуль Габиденовна Гизатуллина[1]✉, Динара Адлетовна Муканова[2], Жулдуз Рамазановна Шуакбаева[3], Жанара Бейсенгалиевна Ибраева[4]
[1,2,4]НАО «Медицинский университет Семей»,
[3]Alikhan Bokeikhan University,
Казахстан
[1]aigul_gizat@mail.ru**,** https://orcid.org/ 0000-0001-5361-5170
[2]dinara.mukanova@smu.edu.kz**,** https://orcid.org/ 0000-0001-5186-2346
[3]Zhshuakbayeva@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-4300-7205
[4]zhanara.ibrayeva@nao-mus.kz, https://orcid.org/0000-0001-7298-7869

Аннотация. В статье представлен анализ проблемы в сфере подготовки педагогических кадров для инклюзивного образования в Республике Казахстан. Также актуализируется вопрос дефицита педагогических кадров с высшим дефектологическим образованием. Описываются результаты пилотного исследования, проведенного с целью проверки профессиональной заинтересованности и готовности профессорско-преподавательского состава НАО «Медицинский университет Семей» к реализации образовательной программы бакалавриата «Дефектология». В статье приводятся статистические данные, отражающие результаты исследования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дефектологическое образование, специальная педагогика, образовательная программа

Regarding the readiness of the teaching staff of Semey Medical University, NCJSC for the implementation of the bachelor's degree programme "Defectology"

Aigul G. Gizatullina[1]✉, Dinara A. Mukanova[2], Zhulduz R. Shuakbayeva[3], Zhanara B. Ibraeva[4]
[1,2,4] Semey Medical University, NCJSC
[3]Alikhan BokeikhanUniversity, Kazakhstan
[1]aigul_gizat@mail.ru, https://orcid.org/ 0000-0001-5361-5170
[2]dinara.mukanova@smu.edu.kz, https://orcid.org/ 0000-0001-5186-2346
[3]Zhshuakbayeva@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-4300-7205
[4]zhanara.ibrayeva@nao-mus.kz, https://orcid.org/0000-0001-7298-7869

Abstract. The analysis of a modern state of the problem of training of pedagogical staff for inclusive education in the Republic of Kazakhstan is presented in the article. The question of deficiency of pedagogical staff, having higher defectological education is actualized. Results of pilot study conducted to check professional interest and readiness of Semey Medical University, NCJSC teaching staff for implementation of Bachelor's Degree Program "Defectology" are described, as well as data of statistical analysis of research results are given.
Key words: inclusive education, defectology education, special pedagogy, educational programme

Введение

Инклюзивное образование, как приоритетная тенденция, способствует изменениям в системе профессиональной подготовки педагогов-дефектологов. Отметим, что в «Классификаторе специальностей высшего и послевузовского образования в РК» затрагивается вопрос о необходимости переименовать специальность «Дефектология» на «Специальное образование и/или специальная педагогика» в связи с тем, что новое название является общепонятным международным педагогическим термином. Данный термин сообразуется с современными гуманистическими ориентирами мировой системы образования: корректность, отсутствие унижающего человека ярлыка[1].

[1] Жубакова С. С., Байменова Б. С. Концептуальные основы инклюзивного образования в Казахстане // Вестник Казанского национального педа-

Реалии современного образования всех уровней актуализируют потребность в педагогических кадрах, обладающих компетенциями, отвечающими задачам организации инклюзивного образовательного процесса и социализации детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Согласно статистическим данным в РК количество детей с особыми образовательными потребностями составляет 139 887 , 95 497 – это дети школьного возраста, а 37 970 – дошкольного возраста. Среди данного количества детей, всего 32125 обеспечены инклюзивным образованием в 3289 общеобразовательных школах страны, что составляет 44,45 % от общего количества школ[1].

Ситуация по инклюзии в высших учебных заведениях Казахстана остается неутешительной. Если в 2016 году в высших учебных заведениях обучались всего 600 человек с ООП, то согласным статистическим данным в 2020 году желание получить высшее образование изъявили уже 3520 человек с ООП. Однако, возможности принять на учебу всех желающих ограниченными возможностями здоровья, вузы страны пока не готовы.

На начало 2020/2021 учебного года в Республике Казахстан действует 129 высших учебных заведений (вуз) с учетом филиалов. Однако в рейтинге Атамекен отображены лишь 17 вузов по группе образовательных программ «Подготовка специалистов по специальной педагогике», что составляет лишь 13,17 % от всех вузов[2].

Таким образом, учебные учреждения высшего и среднего звена по-прежнему остаются сегрегационными. В то время как, од-

---

гогического университета. Серия: Педагогические науки. 2015. № 4 (48). С. 55–61.

[1] Мендалиев Б. Е., Ибрагимов А. Ж. Развитие инклюзивного образования в Казахстане. URL: https://astanait.edu.kz/2021 (дата обращения: 10.12.2022).

[2] Кенжакилова Г. А., Курманжанова К. К. Формирование и перспективы развития инклюзивного образования в Казахстане. // Вестник Казанского национального университета. Серия психологии и социологии. 2015. Вып. 55, № 4. С. 160–165. URL: https://bulletin-psysoc.kaznu.kz/index.php/1-psy/article/view/261/114 (дата обращения: 10.12.2022).

ной из главных идей инклюзивного образования является «Совмещенная школа», в которой будет прививаться уважение ко всем людям, невзирая на психические и физические недостатки у некоторых из них, к стилю их жизни[1].

Одной из главных причин низкой обеспеченности детей с ООП инклюзивным образованием является острый дефицит специалистов – педагогов-дефектологов, логопедов, сурдо- , тифло-, олигофренопедагогов и др.

В настоящее время в Казахстане сформированы определенные модели и накоплена практика построения системы инклюзивного образования. Одной из самых больших трудностей развития инклюзивного образования является подготовка качественного педагогического состава, соответствующего всем критериям инклюзивного образования. Проблема состоит в том, что с каждым годом ощущается существенная нехватка абитуриентов и спад популярности таких специальностей, а также в переподготовке уже имеющихся специалистов в сфере образования[2]. В то время как опыт ряда зарубежных стран (Германия, Англия, Польша, Франция и др.) показывает, что к работе с детьми с проблемами в развитии в должности учителя допускаются только лица, имеющие высшее дефектологическое образование, независимо от наличия высшего образования по другим специальностям (например, в области филологии, естественных наук и т. п.)[3].

Анализ сложившегося в последние десятилетия опыта подготовки учителей-дефектологов по новому направлению «Специальное (дефектологическое) образование» позволяет сделать вы-

---

[1] Nurgalieva S., Zeynolla S., Nurgalieva A. On improving the quality of inclusive education in Kazakhstan European Research. 2017. №. 2. URL: https://atameken.kz/ru/university_ratings (дата обращения: 10.12.2022).

[2] Антиголова Л. Н., Пустовалова Н. И., Лазаренко Д. В. Проблемы и перспективы создания инклюзивного общества // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10. № 3. С. 3948–3958. URL: http://is.nkzu.kz/publishings (дата обращения: 10.12.2022).

[3] Зарин А. П., Кантор В. З. Учитель-дефектолог в современном обществе: миссия и проблемы подготовки // Вестник Герценовского университета. 2010. № 1 (75). URL: https://cyberleninka.ru/journal/n/universum-vestnik-gertsenovskogo-universiteta (дата обращения: 10.12.2022).

вод о том, что необходимо ужесточить требования к профессиональному образованию. Одним из главных требований является наличие высшего специального педагогического образования по какой-либо из предусмотренных государственным образовательным стандартом основных образовательных программ.

Потребность в специалистах-дефектологах связана с тем, что не во всех региональных вузах введена специальность «Дефектология». По имеющимся данным, в разных регионах страны процент педагогов специальных (коррекционных) учреждений, имеющих высшее образование дефектологического профиля, колеблется лишь в пределах 10–20 %.

Безусловно, Казахстан совершил большой скачок в развитии образовательной системы в целом. И следующим этапом должно стать полномасштабное развитие инклюзивного образования.

В планах Национального научно-практического центра развития специального и инклюзивного образования к 2025 году добиться охвата инклюзивным образованием в дошкольных организациях на 70 %, в вузах и колледжах – на 100 %[1].

Однако по-прежнему остается актуальной проблема острой нехватки специалистов-дефектологов, а также выпускающих высших учебных заведений.

Основная часть

Проблема кадрового обеспечения инклюзивного образования существенно актуализировалась в связи с вернувшимся региону в 2022 г. статуса области (ныне Абайская область) и городу Семей – областного центра. В результате обнаружилась ситуация полного отсутствия специальной профильной подготовки педагогов-дефектологов. Ранее проблему дефицита специальных педагогов в регионе и городе восполняли вузы соседних городов – Восточно-Казахстанский университет им. С. Аманжолова (г. Усть-Каменогорск) и Некоммерческое акционерное общество «Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан».

[1] Мендалиев Б. Е., Ибрагимов А. Ж. Развитие инклюзивного образования в Казахстане. URL: https://astanait.edu.kz/2021 (дата обращения: 10.12.2022).

Таким образом, в сложившейся ситуации назрела острая необходимость внедрять новые образовательные программы дефектологической направленности в вузах всех регионов РК, в том числе Абайской области (ранее Восточно-Казахстанская).

Являясь одним из старейших вузов Казахстана, НАО «Медицинский университет Семей» (основан в 1953 г.) готов расширить список специальностей. Основанием для такой заинтересованности являются:

✓ стратегическое развитие вуза в целях выживания на рынке образовательных услуг в условиях жесточайшей конкуренции;

✓ восполнение дефицита педагогических кадров дефектологической направленности в регионе;

✓ наличие высококвалифицированного профессорско-преподавательского состава (ППС).

При разработке новой образовательной программы бакалавриата по специальности 6В01901 – «Дефектология» учитывались потенциальные профессиональные возможности ППС медицинского университета, представленного в большей степени специалистами-медиками. Отличительной особенностью образовательной программы, разработанной специалистами рабочей группы из числа ППС разных кафедр и структурных подразделений, явилось ее изменение в сторону увеличения доли медико-биологической компоненты в общей массе профилирующих дисциплин, что послужило средством обновления профессиональной дефектологической подготовки на уровне бакалавриата.

Однако открытие новой педагогической специальности в стенах медицинского вуза потребовало выявления в первую очередь степени заинтересованности и, во-вторых, готовности ППС вуза к реализации данной образовательной программы. Это стало *целью* настоящего исследования.

Для выполнения пилотного проекта нами был разработан опросник (анкета) для оценки профессиональной заинтересованности и готовности ППС НАО «Медицинского университета Семей» к реализации новой образовательной программы по специальности 6В01901 – «Дефектология». С целью проведения сравнения, основных показателей в выборках, распределение

которых статистически значимо не отличалось от нормального распределения, согласно критерию Шапиро-Улика, был использован критерий Стьюдента и дисперсионный анализ (ANOVA) для независимых переменных в двух и более группах соответственно. Значение $p < 0.05$ принималось за статистически значимое. Статистический анализ данных был проведен при помощи программы SPSS версия 20.0 (IBM Ireland Product Distribution Limited, Ireland).

Выборка формировалась сплошным методом из числа ППС, на добровольной основе. Всего в опросе приняли участие 227 человек.

Была обнаружена статистически значимая средняя положительная корреляционная связь (см. табл. 1) между сформированностью личностной профессиональной позиции, отражающей ценности инклюзивного образования и готовностью к постановке и решению исследовательских задач в профессиональной деятельности в области инклюзии ($r = 0{,}625$, $p = 0{,}001$).

Таблица 1

Вопрос: Считаете ли Вы себя психологически и профессионально готовыми к реализации ОП по направлению дефектология?

Критерий	Среднее	95 % доверительный интервал для среднего		Корреляционная связь	p
		Нижняя граница	Верхняя граница		
Как Вы оцениваете сформированность Вашей личностной профессиональной позиции, отражающей ценности инклюзивного образования?	3,4	2,24	3,56	0,625	0,001
Определите свою готовность к постановке и решению исследовательских задач в профессиональной деятельности в области инклюзии	3,1	2,93	3,26		

Между уровнем сформированности личностной профессиональной позиции, отражающей ценности инклюзивного образования, и психологической и профессиональной готовностью к реализации ОП по направлению дефектология не было выявлено статистически значимых различий.

При этом статистически значимые различия наблюдаются между уровнем сформированности личностной профессиональной позиции, отражающей ценности инклюзивного образования и всеми остальными критериями (см. табл. 2).

Таблица 2

Вопрос: Как Вы оцениваете сформированность Вашей личностной профессиональной позиции, отражающей ценности инклюзивного образования?

Критерий	Да/ Нет	Нет		Да		*p*
		n	%	*n*	%	
Согласны ли вы с тем, что инклюзивное образование в РК должно быть обязательным?	нет	40	34,5	13	11,8	0,001
	да	76	65,5	97	88,2	
Знакомы ли Вы с зарубежным опытом организации инклюзивного образования?	нет	93	80,2	68	61,8	0,002
	да	23	19,8	42	38,2	
Имеете ли Вы опыт работы в сфере инклюзивного образования?	нет	107	92,2	93	84,5	0,054
	да	9	7,8	17	15,5	
Имеете ли вы в наличии публикации и доклады по проблематике инклюзивного образования?	нет	115	99,1	102	92,7	0,014
	да	1	0,9	8	7,3	
Готовы ли Вы пройти профессиональную переподготовку для работы в группах данной специальности?	нет	65	56,0	11	10,0	0,001
	да	51	44,0	99	90,0	

Существенной корреляционной связи между сформированностью личностной профессиональной позиции, отражающей ценности инклюзивного образования, и мнением о необходимости внедрения новой образовательной программы «Дефектология» в университете обнаружено не было (см. табл. 3).

Таблица 3

Вопрос: Как Вы оцениваете сформированность Вашей личностной профессиональной позиции, отражающей ценности инклюзивного образования?

Критерий		Среднее	95 % доверительный интервал для среднего		p
			Нижняя граница	Верхняя граница	
Считаете ли вы возможным и необходимым внедрение новой образовательной программы «Дефектология» в нашем университете?	0	2,53	1,67	3,39	0,001
	1	3,76	3,56	3,96	
	2	3,33	2,72	3,95	
	3	2,75	2,22	3,28	
	4	3,13	2,83	3,43	

Наблюдается статистически значимая отрицательная слабая корреляционная связь между оценкой сформированности личностной профессиональной позиции, отражающей ценности инклюзивного образования по 5 балльной шкале и мнением о возможности и необходимости внедрения новой образовательной программы «Дефектология» в медицинском университете, ($r = – 0{,}150$, $p = 0{,}024$).

Выводы

Таким образом, результаты проведенного исследования подтвердили предполагаемую авторами исследования гипотезу о том, что ППС НАО МУС не проявляют высокой заинтересованности к открытию в университете новой образовательной про-

граммы бакалавриата «Дефектология». Это, на наш взгляд, объясняется недостаточной готовностью преподавателей к реализации новой образовательной программы, требующей от них дополнительных профессиональных компетенций для подготовки педагогов-дефектологов. Профессиональные компетенции должны быть основавны на ключевых принципах инклюзивного образования, а также принципах междисциплинарных знаний в сфере специальной педагогики.

Подавляющее большинство ППС университета – преподаватели клинических кафедр, профессиональные интересы которых сфокусированы в области медицинской науки в так называемом «чистом виде». Представителям клинических кафедр должна быть близка проблема «ограниченных возможностей здоровья», связанная с теми или иными видами патологии. Потенциал профессиональных знаний и навыков ППС позволяет в полной мере реализовать новую образовательную программу по направлению дефектология, с учетом высокой востребованности специалистов данного профиля.

Однако выявленные результаты опроса не обнаружили должной заинтересованности и готовности к реализации этой программы.

Поскольку решающее значение в системе инклюзивного образования имеет профессиональная подготовка педагогических кадров (учителей-логопедов, олигофренопедагогов, сурдопедагогов, тифлопедагогов, тьюторов и др.), то большая доля ответственности возлагается именно на профессорско-преподавательский состав вузов. Однако, как видим, требуемый уровень осознанности ценностно-смысловой значимости инклюзивного образования ППС высшей школы пока не достигнут. Реалии существующей системы образования в Казахстане показывают, что данный процесс сталкивается с рядом трудностей, одной из которых является неготовность общества в целом к переходу к инклюзивному образованию.

Очень важно отметить, что декларативный характер отчетов и достижений по внедрению инклюзивного образования в Казахстане не отменяет ответственности тех, кто должен реализовы-

вать программу, в том числе и ответственность высших учебных заведений, выпускающих специалистов в области специального дефектологического образования.

Список источников

Антилогова Л. Н., Пустовалова Н. И., Лазаренко Д. В. Проблемы и перспективы создания инклюзивного общества // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10. № 3. С. 3948–3958. URL: http://is.nkzu.kz/publishings (дата обращения: 10.12.2022).

Жубакова С. С., Байменова Б. С. Концептуальные основы инклюзивного образования в Казахстане // Вестник Казанского национального педагогического университета. Серия: Педагогические науки. 2015. № 4 (48). С. 55–61.

Зарин А. П., Кантор В. З. Учитель-дефектолог в современном обществе: миссия и проблемы подготовки // Вестник Герценовского университета. 2010. № 1 (75). С. 126–129. URL: https://cyberleninka.ru/journal/n/universum-vestnik-gertsenovskogo-universiteta (дата обращения: 10.12.2022).

Кенжакилова Г. А., Курманжанова К. К. Формирование и перспективы развития инклюзивного образования в Казахстане // Вестник Казанского национального университета. Серия психологии и социологии. 2015. Вып. 55, № 4. С. 160–165. URL: https://bulletin-psysoc.kaznu.kz/index.php/1-psy/article/view/261/114 (дата обращения: 10.12.2022)

Мендалиев Б. Е., Ибрагимов А. Ж. Развитие инклюзивного образования в Казахстане. URL: https://astanait.edu.kz/2021 (дата обращения: 10.12.2022).

Сергеева А. И. Инклюзивно ориентированная подготовка педагогов-дефектологов в вузе на уровне бакалавриата: дис. … канд. пед. наук. Томск: [б. и.], 2019. 171 с.

Nurgalieva S., Zeynolla S., Nurgalieva A. On improving the quality of inclusive education in Kazakhstan European Research. 2017. №. 2. URL: https://atameken.kz/ru/university_ratings (дата обращения: 10.12.2022)

Сведения об авторах

Айгуль Габиденовна Гизатуллина – кандидат педагогических наук, доцент; https://orcid.org/0000-0001-5361-5170, aigul_gizat@mail.ru, НАО «Медицинский университет Семей» (д. 103, ул. Абая, 071400 Семей, Республика Казахстан); **Aigul G. Gizatullina** – Candidate of Pedagogic Sciences,

Associate professor, https://orcid.org/0000-0001-5361-5170, aigul_gizat.a@mail.ru, Semey Medical University, NCJSC (103 Abaya Street, 071400 Semey, Republic of Kazakhstan).

Динара Адлетовна Муканова – кандидат медицинских наук, доцент; https://orcid.org/ 0000-0001-5186-2346, dinara.mukanova@smu.edu.kz, НАО «Медицинский университет Семей» (д. 103, ул. Абая, 071400 Семей, Республика Казахстан); **Dinara A. Mukanova** – Candidate of Medical Sciences Associateprofessor, https://orcid.org/0000-0001-5186-2346, dinara.mukanova@smu.edu.kz, Semey Medical University, NCJSC (103 Abaya Street, 071400 Semey, Republic of Kazakhstan).

Жулдуз Рамазановна Шуакбаева – докторант 1-го курса образовательной программы 8D01101 "Педагогика и психология"; https://orcid.org/0000-0003-4300-7205, Zhshuakbayeva@mail.ru, Alikhan Bokeikhan University (д. 11, ул. Мангилик ел, 071400 Семей, Республика Казахстан); **Zhulduz R. Shuakbayeva** – The 1st year doctoral student in the study programme 8D01101 "Pedagogy and Psychology", https://orcid.org/0000-0003-4300-7205, Zhshuakbayeva@mail.ru, Alikhan Bokeikhan University (11Mangilik el Street, 071400 Semey, Republic of Kazakhstan).

Жанара Бейсенгалиевна Ибраева – PhD по специальности Общественное здравоохранение; https://orcid.org/0000-0001-7298-7869, zhanara.ibrayeva@nao-mus.kz, НАО «Медицинский университет Семей» (д. 103, ул. Абая, 071400 Семей, Республика Казахстан); **Zhanara B. Ibraeva** – PhD in Public Health, https://orcid.org/0000-0001-7298-7869, zhanara.ibrayeva@nao-mus.kz, Semey Medical University, NCJSC (103 Abaya Street, 071400 Semey, Republic of Kazakhstan).

Статья поступила в редакцию 13.03.2023; одобрена после рецензирования 03.04.2023; принята к публикации 17.04.2023.

The article was submitted 13.03.2023; Approved after reviewing 03.04.2023; Accepted for publication 17.04.2023.

Научная статья
УДК 37.088

Направления работы по содействию трудоустройства молодёжи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в регионе

Ольга Айваровна Глухова[1]✉, **Юлия Александровна Силинская**[2]
Череповецкий государственный университет,
Череповец, Россия
[1]✉ amvroska@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-2603-0932
[2]julsonessa1998@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются направления совершенствования трудовой адаптации молодых инвалидов в регионе. Данные направления оказывают влияние на их социально-экономическое положение, а также на социализацию в обществе.
Выявлены проблемы и изучены направления совершенствования трудовой адаптации молодых инвалидов в регионе.
Предложены пути решения для того, чтобы увеличить востребованность молодёжи с инвалидностью с точки зрения профессионального потенциала.
Ключевые слова: трудоустройство, молодёжь с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, адаптация

Areas of work to promote the employment of youth with disabilities and disabilities in the region

Olga Aivarovna Glukhova[1] ✉, **Julia Aleksandrovna Silinskaya** [2]
[1,2]Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia
[1]✉ amvroska@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-2603-0932
[2]julsonessa1998@mail.ru

Annotation. The article discusses the directions for improving the labor adaptation of young people with disabilities in the region, influencing their socio-economic status and socialization in society.
Problems have been identified and directions for improving the labor adaptation of young people with disabilities in the region, affecting their socio-economic status, employment and socialization in society, have been studied.

Solutions for increasing and demand for the professional potential of young people with disabilities are proposed.
Keywords: Employment, youth with disabilities, adaptation

Введение

Происходящие в современном обществе трансформации, и вместе с тем трансформация рынка труда, радикальным образом сказываются на характере трудовых отношений незащищенной категории населения – молодых инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Основная часть

Текущая ситуация на рынке труда в сфере профессиональной востребованности молодых людей с инвалидностью, является достаточно напряженной и характеризуется высоким уровнем безработицы, большим разрывом между востребованными специальностями и возможностями самих инвалидов к освоению профессиональных компетенций, необходимых для осуществления трудовых действий по выбранной профессии.

Главными барьерами на пути адаптации молодых инвалидов в регионе значатся:

- низкая конкурентоспособность: большинство инвалидов не обладают необходимыми знаниями и навыками, чтобы самостоятельно ориентироваться на рынке труда, вести переговоры с работодателями по вопросам найма;

- несоответствие профессионально-компетентностной структуры лиц с инвалидностью потребностям экономики и имеющимся вакансиям, а также недостаточно разработанным механизмам, обеспечивающим взаимосвязанность между рынком труда и уровнем подготовки молодых инвалидов;

- низкой осведомленностью работодателей о возможностях трудоустройства обозначенного контингента.

Разнообразные аспекты трудоустройства лиц с ограниченными возможностями здоровья рассматривались в работах:

Д. Л. Кузнецова[1], В. Н. Козловой[2], И. А. Козыревой, С. С. Чабановой[3] и др. Идеи о социальной помощи, поддержке в трудоустройстве, анализ численности инвалидов в России и экономических, социально-правовых факторов, влияющих на рост числа инвалидов среди трудоспособного населения обозначены в трудах Т. А. Добровольской, Н. Б. Шабалиной[4].

Разные аспекты профессиональной реабилитации, социальные барьеры на пути к занятости в современном обществе, а также характер и содержание инклюзивной занятости были рассмотрены Т. В. Зозуля[5], О. А. Парягиной[6], Е. Р. Ярская-Смирновой[7] и др.

Целью исследования является изучение барьеров и направлений совершенствования трудовой адаптации молодых инвалидов в регионе, влияющих на их социально-экономическое положение и социализацию в обществе.

Вопросом трудоустройства инвалидов и их включения в экономическую жизнь страны занимались многие учёные, каждый из которых представил свой взгляд на трудности их социализации, желание работать и приносить пользу обществу, различного рода

---

[1] Кузнецов Д. Л. Квотирование как основная форма трудоустройства инвалидов в Российской Федерации. URL: https://center-bereg.ru/n3424.html (дата обращения: 13.12.2022).

[2] Козлова В. Н. Трудовая занятость инвалидов: социально-экономический аспект // Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право. 2011. Т. 4. Вып. 5. С. 141–144.

[3] Козырева И. А., Чабанова С. С. Прямая и косвенная дискриминация в сфере труда и занятости инвалидов: анализ проблемы // Здоровье и образование в XXI веке. 2017. Т. 19, № 6. С. 171–175.

[4] Добровольская Т. А., Шабалина Н. Б. Социальные реалии вчера и сегодня. Инвалид и общество: социально-психологическая интеграция. URL: https://aupam.ru/pages/sozial/soc_realii/oglavlenie.html (дата обращения: 13.12.2022).

[5] Зозуля Т. В., Свистунова Е. Г., Чешихина В. В. Комплексная реабилитация инвалидов. Москва: Академия, 2005. 303 с.

[6] Парягина О. А. Инвалиды дискриминация и занятость. URL: https://www.top-personal.ru/issue.html?1069 (дата обращения 13.12.2022).

[7] Ярская-Смирнова Е. Р., Наберушкина Э. К. Социальная работа с инвалидами. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 316 с.

препятствия на этом пути, и самое главное, устранения барьеров профессионального самоопределения лиц с ОВЗ и инвалидностью.

В разрезе субъектов РФ в Вологодской области на 2020 год проживало 27 164 инвалида трудоспособного возраста, среди них 6694 человека (24,64 %) было трудоустроено, что соответствует общероссийским показателям[1].

А. А. Шабунова и Л. Н. Фахрадова[2] указывают на недоработку существующего регионального законодательства защиты права на труд для людей с ограниченными возможностями здоровья. В то же время они отмечают:

- отсутствие контроля и мониторинга регистрации лиц с ограниченными возможностями здоровья в качестве безработных;

- в некоторых регионах практически отсутствуют местные законы о квотировании рабочих мест для людей с ограниченными возможностями;

- отсутствие общей единой процедуры установления квот для трудоустройства инвалидов и санкций за нарушение этих квот, а также предоставления специальных рабочих мест для определённых категорий инвалидов;

- отсутствие положений о создании работодателями специальных рабочих мест для определённых категорий инвалидов и т.п.

Физические недостатки не являются препятствием для работы, и важно, чтобы работодатели признавали это и создавали для инвалидов специальные рабочие места для более продуктивной и целенаправленной деятельности.

Решение проблемы трудоустройства людей с ограниченными возможностями здоровья видится в следующих направлениях:

- создание реестра безработных инвалидов и родителей, воспитывающих детей с инвалидностью;

---

[1] Шабунова А. А., Фахрадова Л. Н. Актуальные проблемы трудоустройства инвалидов // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2016. № 6 (48). С. 126–142.

[2] Там же.

- проработка и принятие мер по содействию трудоустройства инвалидов, во всех регионах и муниципалитетах;

- подготовка и принятие региональных законов и целевых программ, регулирующих работу органов государственной власти по трудоустройству инвалидов;

- проведение аттестации рабочих мест для инвалидов с расчетом примерных затрат на их создание по видам экономической деятельности;

- совершенствование системы квотирования и резервирования рабочих мест, в том числе создание специальных рабочих мест для людей с ограниченными возможностями;

- развитие социального предпринимательства, направленного на широкое участие лиц с инвалидностью в трудовой деятельности как в качестве работников, так и предпринимателей;

- расширение программ образования и обучения для людей с ограниченными возможностями с учетом потребностей регионального и местного рынка труда.

Выводы

Таким образом, рассмотренные направления совершенствования трудовой адаптации молодых инвалидов на территории Вологодской области, обозначенные проблемы трудоустройства лиц с ОВЗ и инвалидностью в регионе, будут способствовать аккумулированию знаний об этой категории населения и поиску путей решения для преумножения и востребованности профессионального потенциала молодёжи с инвалидностью, а также их включение в профессиональную структуру.

Перспективы исследования видятся в разработке и апробации программы трудовой адаптации молодых инвалидов на территории Вологодской области.

Список источников

Добровольская Т. А., Шабалина Н. Б. Социальные реалии вчера и сегодня. Инвалид и общество: социально-психологическая интеграция. URL:

https://aupam.ru/pages/sozial/soc_realii/oglavlenie.html (дата обращения: 13.12.2022).

Зозуля Т. В., Свистунова Е. Г., Чешихина В. В. Комплексная реабилитация инвалидов. Москва: Академия, 2005. 303 с.

Кузнецов Д. Л. Квотирование как основная форма трудоустройства инвалидов в Российской Федерации. // Журнал Российского права. 2011. С. 108–113. URL: https://center-bereg.ru/n3424.html (дата обращения: 13.12.2022).

Козлова В. Н. Трудовая занятость инвалидов: социально-экономический аспект // Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право. 2011. Т. 4. Вып. 5. С. 141–144.

Козырева И. А., Чабанова С. С. Прямая и косвенная дискриминация в сфере труда и занятости инвалидов: анализ проблемы // Здоровье и образование в XXI веке. 2017. Т. 19. № 6. С. 171–175.

Парягина О. А. Инвалиды дискриминация и занятость. URL: https://www.top-personal.ru/issue.html?1069 (дата обращения: 13.12.2022).

Сайт федеральной государственной информационной системы «Федеральный реестр инвалидов» (ФРИ). URL: https://sfri.ru/analitika/zanyatost/zanyatost?territory=1 (дата обращения: 15.12.2022).

Шабунова А. А., Фахрадова Л. Н. Актуальные проблемы трудоустройства инвалидов // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2016. № 6 (48). С. 126–142.

Ярская-Смирнова Е. Р. Наберушкина Э. К. Социальная работа с инвалидами. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 316 с.

Сведения об авторах

Ольга Айваровна Глухова – старший преподаватель кафедры дефектологического образования, https://orcid.org/0000-0002-2603-0932, amvroska@mail.ru, Череповецкий государственный университет (д. 8, пр-т Советский, 162600 Череповец, Россия); **Olga A. Glukhova** – senior lecturer, department of defectology education, https://orcid.org/0000-0002-2603-0932, amvroska@mail.ru, Cherepovets State University (8, st. Sovetsky, 162600 Cherepovets, Russia).

Юлия Александровна Силинская – студент магистратуры, https://orcid.org/0000-0003-0056-3156, julsonessa1998@mail.ru, Череповецкий государственный университет (д. 8, пр-т Советский, 162600 Череповец, Россия); **Julia A. Silinskaya** – master's degree student, https://orcid.org/0000-0003-0056-3156, julsonessa1998@mail.ru, Cherepovets State University (8, st.Sovetsky, 162600 Cherepovets, Russia).

Статья поступила в редакцию 13.03.2023; одобрена после рецензирования 03.04.2023; принята к публикации 17.04.2023.

The article was submitted 13.03.2023; Approved after reviewing 03.04.2023; Accepted for publication 17.04.2023.

Научная статья
УДК 371.96

Модель тьюторского сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями

Анастасия Олеговна Громыко
Череповецкий государственный университет,
Череповец, Россия
nastia.gromyko@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-8296-8036

Аннотация. Авторы рассматривают результаты изучения готовности к тьюторскому сопровождению учащихся с особыми образовательными потребностями в рамках среднего профессионального образования. В статье дается примерная типология учащихся по состоянию психологической комфортности, педагогов и родителей по готовности к тьюторскому сопровождению. Авторами представлено описание модели тьюторского сопровождения.
Ключевые слова: особые образовательные потребности**,** тьюторское сопровождение, готовность к тьюторскому сопровождению, типология готовности

Model of tutoring support of persons with special educational needs

Anastasia O. Gromyko
Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia
[1]nastia.gromyko@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-8296-8036

Abstract. The authors consider the results of studying the readiness for tutoring of students with special educational needs in the framework of secondary vocational education. The article gives an approximate typology of students in terms of psychological comfort, teachers and parents in terms of readiness for tutor support. The authors present a description of the tutor support model.
Key words: special educational needs, tutor support, readiness for tutor support, readiness typology

Введение

Главной целью среднего профессионального образования является создание в образовательной организации специальных образовательных условий для лиц с особыми образовательными потребностями (ООП), их социализации и адаптации[1]. За последние годы произошли значительные позитивные перемены в системе среднего профессионального образования. Большое внимание уделяется эффективному обеспечению образовательного процесса лиц с ООП, в том числе процессу тьюторинга. Тьюторское сопровождение (тьюторинг) — образовательная технология, в рамках которой основной формой взаимодействия является индивидуальное консультирование обучающихся по вопросам формирования и индивидуальных учебных планов.

Основная часть

На базе БПОУ ВО «Череповецкий лесомеханический техникум им. В. П. Чкалова» было проведено экспериментальное изучение потребностей в тьюторинге лиц с ООП.

Нами была разработана диагностическая программа, которая включала следующие разделы:

1. Изучение потребностей в тьюторинге.

2. Изучение инклюзивной культуры и готовности к осуществлению тьюторинга преподавателей БПОУ ВО «Череповецкий лесомеханический техникум им. В. П. Чкалова».

3. Изучение родителей учащихся с ООП.

В исследовании приняли участие 14 респондентов с ООП, включая учащихся с соматическими заболеваниями (сахарный диабет, бронхиальная астма, язвенная болезнь желудка и т. п.), нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, ментальными проблемами. Нозологии описаны в порядке убывания.

Обучающимся предлагалось оценить необходимость в услугах тьютора по ряду направлений. Наиболее востребованными оказались: координация и поиск информации (4 и 5 ранги), персональное сопровождение (3 ранг), индивидуальная работа и личност-

ное саморазвитие (1,5 ранг). Также была проведена экспертная оценка потребностей в тьюторинге.

Таким образом, имеют высокую нужду в услугах тьютора 32 % студентов с ООП. 36 % студентов нуждаются в помощи тьютора время от времени. Остальная часть студентов отметила, что не нуждается в услугах тьютора.

Наибольшую потребность в тьюторинге высказали обучающиеся с нарушениями анализаторов. Наименьшую потребность в услугах тьютора показали обучающиеся с соматическими заболеваниями и ментальной ретардацией.

Анкетирование преподавателей показало, что примерно 50 % респондентов выступает за активное сотрудничество с тьютором, видит в организации тьюторинга реальную помощь процессу обучения и воспитания лиц с ООП. Примерно четверть педагогов считает, что тьюторинг не оказывает достаточной практической помощи. Остальные участники опроса придерживаются нейтральной позиции.

Для изучения психологической комфортности учащихся использованы опросники «Выявление психологической комфортности студентов» и «Оценка комфортности жизненных ситуаций». Полученные результаты позволяют отметить, что наиболее стрессогенными ситуациями являются такие, как сдача экзамена, написание и защита дипломной работы (10 ранг).

Также достаточно дискомфортными для учащихся с ООП являются ситуации общения: с преподавателями, однокашниками, тьютором (9,5 ранг).

Самыми комфортными для учащихся с ООП признаны ситуации: работа с цифровыми ресурсами, доступность среды, использование ассистивных технологий (3,5 ранг). Как мы видим, большинство ситуаций связано со взаимодействием учащихся с преподавателями. Относительно комфортными ситуациями являются сдача зачета и выполнение лабораторной работы (8,5 ранг). У учащихся с ООП большинство респондентов (43 %) – со средним уровнем психологической комфортности. У учащихся с ООП выявлены респонденты с критическим уровнем психологической комфортности (21 %).

Изучение психологической комфортности жизненных ситуаций показало, что для учащихся с ООП наиболее стрессогенной оказалась возможность получения образования (10 ранг).

Профессиональная карьера, рекреация, личностный рост получили 6,5 ранг. Наиболее комфортными оказались ситуации финансовой независимости и построения отношений (2 ранг)[1].

Оценка уровня психологической комфортности показала, что среди респондентов с ООП преобладает низкий уровень психологической комфортности (почти половина обучающихся).

Нами был проведен опрос на выявление применения инклюзивных практик в работе педагогов (14 испытуемых).

Высокий уровень применения инклюзивных практик педагогов был отмечен у 14,2 % (2 человека), средний уровень выявлен у 64,2 % респондентов (9 человек), у остальных 21,6 % (3 человека) отмечается низкий уровень. Низкий уровень характеризуется тем, что педагоги не применяют в своей работе инклюзивные практики, поэтому они не представляют интереса для опрошенной аудитории. Участвующие в опросе педагоги не готовы работать в инклюзивном образовании.

Также нами был проведён анкетный опрос педагогов и специалистов на выявление уровня сформированности инклюзивной культуры.

У 7,1 % (1 человека) респондентов констатирующего эксперимента отмечен высокий уровень сформированности инклюзивной культуры. Средний уровень отмечается у 71,4 % респондентов (10 человек). Низкий уровень наблюдается у 21,4 % (3 человека) и характеризуется тем, что педагоги не применяют в своей работе инклюзивные практики и не понимают специфику работы со студентами с инвалидностью.

Нами был проведен анализ опроса родителей учащихся с ООП. По результатам эксперимента можно сделать вывод, что 14,3 % (2 человека) из всех респондентов имеют высокий уровень

[1] Толкачева О. А. Психолого-педагогический комфорт как основа безопасности образовательной среды. URL: http://yandex.ru/clck/jsredir?from=yandex.ru%3Bsearch%2F%3Bweb%3B%3B (дата обращения: 12.02.2023).

готовности родителей к инклюзивному образованию их детей. Средний уровень отмечается у 28,6% респондентов (4 человек). Низкий уровень наблюдается у большинства респондентов – 57,1 % (8 человек).

На основании представленных анкет нами были предложены обобщенные качественные характеристики готовности к принятию инклюзии и организации тьюторинга субъектов образовательного процесса.

Низкий уровень готовности к принятию инклюзии субъектов образовательного процесса свидетельствует о слабой осведомленности и, как следствие, не готовности внедрять инклюзию в образовательный процесс. Участники не представляют возможным применять опыт инклюзивного образования в своей практике.

Средний уровень готовности к принятию инклюзии субъектов образовательного процесса свидетельствует о наличии информированности об инклюзивном образовании, но участники опроса не представляют всего процесса инклюзии в образовательной практике. Респонденты оказались не готовы к тому, чтобы включить детей с ОВЗ в группы к сверстникам, у которых нет ограничений здоровья. Имеющегося опыта и знаний оказалось недостаточно, чтобы получить личный опыт.

Высокий уровень готовности к принятию инклюзии субъектов образовательного процесса свидетельствует о готовности участников анкетирования к инклюзии. Они принимают имеющийся опыт и готовы поделиться своим. Ценность инклюзии для респондентов высока, также как и толерантное отношение к лицам с ОВЗ.

Следовательно, существует потребность в разработке модели по организации тьюторинга в условиях образовательной организации СПО[1].

[1] Поникарова В. Н. Психологическая комфортность студентов ФИО автора // Мировая наука. 2023. № 2 (71). URL: https://www.science-j.com/teknomer (дата обращения: 17.02.2023).

Актуальность модели по организации тьюторинга заключается в разработке и реализации образовательного процесса на ступени СПО с учетом особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей и социальной адаптации лиц с ООП.

Модель включает в себя следующие блоки: диагностический, проективный, реализационный, рефлексивный.

Диагностический блок предполагает изучение запроса по модели тьюторинга на базе СПО.

Проективный блок предполагает концептуальное обоснование модели тьюторинга на базе СПО.

В этом блоке рассматриваются: методологическое обоснование и принципы организации развивающей работы, направления, методы, приемы, формы с учетом статуса участников.

Реализационный блок содержит описание развивающей работы учащихся, педагогов и родителей.

Для учащихся предполагается проведение экскурсий, тренингов, индивидуальных консультаций (в т. ч. онлайн), стендового материала и т. д.

Для педагогов разработана и проведена серия семинаров-практикумов: «Феноменология тьюторинга в инклюзивной практике», «Готовность к осуществлению тьюторинга», «ПВК тьюторинга», «Профилактика профессионального выгорания тьютора», мастер-классы, а также консультации (индивидуальные и групповые).

Для родителей предлагаются родительские собрания, открытые занятия, консультации.

В рамках реализационного блока нами разработаны «Методические рекомендации по организации образовательного процесса для лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с инвалидностью, в учреждениях среднего профессионального образования» (Череповец, 2022). Они раскрывают нормативно-правовую базу профессионального образования и социализации лиц с ООП, специальные условия получения образования, особенности приема, технологий обучения, а также особенности создания системы тьюторинга.

Методические рекомендации могут использоваться специалистами и педагогами, которые непосредственно работают с данной категорией обучающихся, а также на курсах повышения квалификации, переподготовки специалистов[1].

Рефлексивный блок предполагает контрольно-оценочный эксперимент с целью определения эффективности модели тьюторского сопровождения учащихся с ОВЗ в условиях среднего профессионального образования.

Выводы

Таким образом, на основании данных констатирующего эксперимента нами была разработана и реализована модель организации тьюторинга в условиях образовательной организации СПО. Модель включает в себя следующие блоки: диагностический, проективный, реализационный, рефлексивный. В рамках модели нами разработаны методические рекомендации по организации образовательного процесса для лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с инвалидностью, в учреждениях среднего профессионального образования для педагогов.

Список источников

Громыко А. О. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с инвалидностью, в учреждениях среднего профессионального образования / под редакцией В. Н. Поникаровой. Череповец: ЧЛМТ, 2022. 64 с.

Поникарова В. Н. Психологическая комфортность студентов // Мировая наука. 2023. № 2 (71). URL: https://www.science-j.com/teknomer (дата обращения: 17.02.2023).

Толкачева О. А. Психолого-педагогический комфорт как основа безопасности образовательной среды. URL:

[1] Громыко А. О. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с инвалидностью, в учреждениях среднего профессионального образования / под редакцией В. Н. Поникаровой. Череповец: ЧЛМТ, 2022. 64 с.

http://yandex.ru/clck/jsredir?from=yandex.ru%3Bsearch%2F%3Bweb%3B%3B (дата обращения: 12.02.2023).

Филатова Т. В., Учуваткина Е. В., Ульяновская Н. Г. Методические рекомендации по разработке адаптированных основных образовательных программ профессионального обучения для лиц с ограниченными возможностями (с различными формами умственной отсталости). Череповец: ЧЛМТ, 2021. 33 с.

Сведения об авторе

Анастасия Олеговна Громыко – студент магистратуры, nashttps://orcid.org/0000-0002-8296-8036, tia.gromyko@mail.ru, Череповецкий Государственный университет (д. 8, пр-т Советский, 162600 Череповец, Вологодская область, Россия); **Anastasia O. Gromyko** – master's degree student, https://orcid.org/0000-0002-8296-8036, nastia.gromyko@mail.ru, Cherepovets StateUniversity (8, st.Sovetsky, 162600 Cherepovets, Russia).

Статья поступила в редакцию 13.03.2023; одобрена после рецензирования 03.04.2023; принята к публикации 17.04.2023.

The article was submitted 13.03.2023; Approved after reviewing 03.04.2023; Accepted for publication 17.04.2023.

Научная статья
УДК 37.015

Особенности мелкой моторики рук детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Татьяна Викторовна Гудина[1]✉, Екатерина Олеговна Попова[2]
[1,2]Череповецкий государственный университет,
Россия, г. Череповец
[1]✉ gtv1968@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-6896-6918
[2]ya.katya-popova2014@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрены особенности развития мелкой моторики рук детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня. Выявлено, что тонкие движения характеризуются замедленностью, неловкостью и плохой координацией.
Мы пришли к выводу, что сформированность кинетических способностей ребенка создает основу успешного обучения в школе и, в целом, позволяет успешно социализироваться в среде нормально развивающихся сверстников.
Ключевые слова: мелкая моторика, старший дошкольный возраст, развитие, общее недоразвитие речи

Peculiarities of fine motor hands of older preschool children with general speech undevelopment

Tatiana Viktorovna Gudina[1]✉, Ekaterina Olegovna Popova[2]
[1,2]Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia
[1]✉ gtv1968@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-6896-6918
[2]ya.katya-popova2014@yandex.ru

Annotation. The article discusses the features of the development of fine motor skills of the hands of children of older preschool age with a general underdevelopment of speech of the third level. It was revealed that subtle movements are characterized by slowness, awkwardness and poor coordination.
Thus, the formation of the child's kinetic abilities creates the basis for successful schooling and, in general, allows one to successfully socialize in an environment of normally developing peers.

Keywords: fine motor skills, senior preschool age, development, general underdevelopment of speech

Введение

Мелкая моторика рук у детей в норме развития обусловлена накопленным двигательным опытом в процессе активного взаимодействия с окружающими людьми и биологическим дозреванием соответствующих структур мозга.

Однако у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня в связи с данным нарушением, отмечаются недостатки развития мелкой моторики, определяемые низкой скоростью и темпом воспроизведения, пассивностью и плохой координацией[1].

При обследовании моторики детей с ОНР В. А. Калягин обнаружил, что каждый ребенок отстает от своего нормально развивающегося сверстника в быстроте и ловкости при том, что показатели силы и гибкости у них равны. Это связывают с их, в целом, успешным физическим развитием.

Наибольшие трудности вызывают действия, которые требуют сложной координации, что может проявляться в синкинезиях, недостаточной автоматизации движений и низкой обучаемости.

Основная часть

При взаимодействии с другими людьми у детей с общим недоразвитием речи отмечаются следующие отличительные особенности мелкой моторики:

- индивидуальные тактики действий и движений, которые выявились на основе наследственности и опыта;

- присутствие неадаптивных форм действий, сложившихся при неуместном употреблении адаптивных тактик поведения;

- особенностей действий в различных ситуациях, например, при общении со сверстниками, педагогом[2].

[1] Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. Москва: Советская Россия, 1973. 159 с.

[2] Калягин В. А. Логопсихология. Москва: Академия, 2006. 320 с.

В трудах М. М. Кольцовой говорится о том, что ребенок с ОНР третьего уровня выполняет движение нерешительно, неуверенно[1]. Стоит отметить, что главной отличительной особенностью мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня является моторная неловкость рук. Слабость мышечного тонуса проявляется в низком уровне развития силы, скорости и выразительности движений, вследствие этого у ребенка отмечается неумелость работы пальцев рук[2].

Это подтверждает в своих работах М. М. Кольцова. Исследователь говорит о том, что ребенок с ОНР третьего уровня выполняет тонкие движения как бы нерешительно или неуверенно[3]. Наличие моторной неловкости сказывается, в первую очередь, на качестве выполнения двигательных упражнений, игр и заданий, снижает темп действий. В результате происходит отставание от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении движений.

Так, трудности выполнения тонких движений рук обнаруживаются при лепке, конструировании, рисовании, аппликации. Продукты данных видов деятельности могут иметь недостатки в виде однообразия, неустойчивости конструкций и их хрупкости. При этом могут отмечаться дефекты самой структуры и целостности полученных результатов деятельности, а самое главное – не соответствие образцу. Это подтверждают имеющиеся нарушения мелкой моторики рук.

Координация движений рук нарушается как при выполнении последовательных, так и динамических движений. Дети путают

---

[1] Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка: (Роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности ребенка). Москва: Педагогика, 1973. 143 с.

[2] Психофизиология. Словарь / авторы М. М. Безруких, Д. А. Фабер. Москва: ПЕР СЭ, 2006. 128 с.

[3] Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка: (Роль двигат. анализатора в формировании высш. нервной деятельности ребенка). Москва: Педагогика, 1973. 143 с.

порядок выполнения, пропускают движения и делают то, что не соответствует правилам или образцу.

Выводы

Таким образом, развитие мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня характеризуется:

- нарушением скоординированности движений;
- наличием моторной неловкости;
- мышечной слабостью пальцев рук;
- пассивностью выполнения движений;
- пониженным темпом выполняемых действий;
- отсутствием выразительности;
- бедностью двигательных умений и навыков.

Имеющиеся нарушения у детей данной нозологии становятся препятствием для дальнейшего формирования моторной сферы организма. Патологии развития тонких движений рук негативно влияют на учебные умения. В частности, в школе это приведет к отставанию от сверстников, у которых навыки письма соответствуют норме.

Обобщая все вышесказанное, стоит отметить, что данные недостатки имеют не тяжелые характерологические особенности. Это заметно при первом же наблюдении за детьми. Они не тотальны, а имеют обратимый характер. При наличии коррекционно-развивающих занятий с рассматриваемой категорией детей, направленных на развитие тонких движений рук, есть вероятность исправить имеющиеся недостатки у рассматриваемой категории детей[1].

Стоит отметить значительную роль двигательной активности пальцев рук в своевременном речевом и психофизическом развитии ребенка. Сформированность кинетических способностей ребенка создает основу успешного обучения в школе и, в целом,

[1] Фомина Л. В. Роль движений пальцев рук в развитии моторной речи ребенка. Москва: МГПИИЯ, 1971. 40 с.

позволяет успешно социализироваться в среде нормально развивающихся сверстников.

Список источников

Калягин В. А. Логопсихология. Москва: Академия, 2006. 320 с.

Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка: (Роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности ребенка). Москва: Педагогика, 1973. 143 с.

Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. Москва: Советская Россия, 1973. 159 с.

Психофизиология. Словарь / авторы М. М. Безруких, Д. А. Фабер. Москва: ПЕР СЭ, 2006. 128 с.

Фомина Л. В. Роль движений пальцев рук в развитии моторной речи ребенка // Проблемы речи и психолингвистики. Москва: МГПИИЯ, 1971. 40 с.

Сведения об авторах

Татьяна Викторовна Гудина – доктор педагогических наук, профессор, gtv1968@mail.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Россия); **Tatiana V. Gudina –** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, gtv1968@mail.ru, Cherepovets State University (5, Lunacharsky Ave., 162600 Cherepovets, Russia).

Екатерина Олеговна Попова – магистрант 2 курса кафедры «Дефектологического образования», ya.katya-popova2014@yandex.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Россия); **Ekaterina O. Popova –** 2nd year master's student of the Department of "Defectological Education", ya.katya-popova2014@yandex.ru, Cherepovets State University (5, Lunacharsky Ave., 162600 Cherepovets, Russia).

Статья поступила в редакцию 13.03.2023; одобрена после рецензирования 03.04.2023; принята к публикации 17.04.2023.

The article was submitted 13.03.2023; Approved after reviewing 03.04.2023; Accepted for publication 17.04.2023.

Научная статья
УДК 376.37

Комплексное сопровождение ребенка младшего школьного возраста с ринолалией

Вера Витальевна Заболтина[1], Юлия Игоревна Прокофьева [2] ✉
[1,2]Череповецкий государственный университет,
Череповец, Россия,
[1] zaboltina@bk.ru, https://orcid.org/0000-0003-2278-446X
[2] prokofievajulia92@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-4711-9688

Аннотация. В статье представлена индивидуальная программа комплексного сопровождения ребенка младшего школьного возраста. Программа предназначена для реализации в общеобразовательной организации. Описаны цель, задачи, направления, предполагаемые результаты индивидуального сопровождения, этапы реализации программы, рассмотрено взаимодействие специалистов сопровождения. Программа способствует преодолению и предупреждению трудностей в освоении основной программы начального общего образования, коррекции имеющихся нарушений, а также развитию, воспитанию и социальной адаптации.
Ключевые слова: ринолалия, младший школьный возраст, программа комплексного сопровождения, взаимодействие специалистов

Comprehensive support for a child of primary school age with rhinolalia.

Vera V. Zaboltina[1], Yulia I. Prokofveva [2] ✉
[1, 2] Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia,
[1] zaboltina@bk.ru, https://orcid.org/0000-0003-2278-446X
[2] prokofievajulia92@gmail.com , https://orcid.org/0000-0002-4711-9688

Annotation. The article presents an individual program of comprehensive support for a child of primary school age, which is intended for realization in a general education organization. The aim, objectives, directions, expected results of individual support, stages of program implementation are described, the interaction of support specialists is considered. The program contributes to overcoming and preventing difficulties in mastering the basic program of

primary general education, correcting existing violations, as well as development, education and social adaptation.

Keywords: rhinolalia, primary school age, comprehensive support program, interaction of specialists

Введение

В обучении и воспитании детей с ринолалией в условиях школьной образовательной организации немаловажное значение отводится реализации индивидуальной программы комплексного сопровождения, которая позволяет оказать специализированную помощь ребенку в процессе освоения им основной образовательной программы начального общего образования с учётом его особых образовательных потребностей, заданных характером нарушения развития и оценить полученные результаты.

Основная часть

На основе комплексного обследования и изучения данных о ребенке была спроектирована индивидуальная программа комплексного сопровождения обучающегося 7 лет с ринолалией, начинающего обучение в первом классе частной образовательной организации «Классический пансион МГУ имени М. В. Ломоносова».

Цель программы: комплексная поддержка, обеспечивающая скоординированное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса для решения задач развития, обучения, воспитания, социализации ребенка младшего школьного возраста с ринолалией.

Срок реализации программы 1 год.

Задачи программы:

1. Выявить индивидуальные особенности общего, психического и речевого развития ребенка.

2. Осуществить индивидуальную коррекционно-педагогическую работу с ребенком с учетом его индивидуальных особенностей развития и оценить ее эффективность.

3. Обеспечить освоение ребенком основной общеобразовательной программы начального общего образования «Начальная

школа XXI век» (ФГОС), повысить его социальную компетентность и оценить результативность Программы по данным направлениям.

Разработанная программа включает медицинское, психологическое, логопедическое, педагогическое, социальное направления индивидуального сопровождения. С целью социальной адаптации осуществлялось активное вовлечение ребенка в массовые мероприятия школы: классные часы, беседы, индивидуальные консультации, конкурсы рисунков, фестивали, научно-практические конференции, олимпиады и др.

Программа сопровождения[1] реализовывалась благодаря взаимодействию следующих специалистов:

1. Заместитель директора по учебно-воспитательной работе. Создавал условия для индивидуализации процесса обучения (составление индивидуального расписания, планирование индивидуальных образовательных траекторий). Организует взаимодействие участников комплексного сопровождения, индивидуальные и групповые консультации для воспитанника пансиона, родителей (лиц, их заменяющих) по вопросам устранения учебных трудностей, коррекции индивидуальных потребностей, развития и реализации способностей и возможностей ребенка.

2. Классный руководитель и наставник класса. Организуют персональное сопровождение ребенка в образовательном пространстве. Оказывают помощь ребёнку в выборе досуга. Участвуют в работе педагогических, методических советов, в подготовке и проведении родительских собраний, оздоровительных, воспитательных и других мероприятий, предусмотренных образовательной программой образовательного учреждения, в организации и проведении методической и консультативной помощи родителям обучающегося (лицам, их заменяющим).

[1] Баранова Ю. Ю., Солодкова М. И., Яковлева Г. В. Программа коррекционной работы. Рекомендации по разработке. Начальная школа. Москва: Просвещение, 2014. 128 с.; Крылова Н. Б. Организация индивидуального образования в школе (теория и практика). Москва: Сентябрь, 2004. 208 с.

3. Учитель-логопед и педагог-психолог. Осуществляют индивидуальное коррекционно-развивающее сопровождение. Взаимодействуют с семьей обучающегося. Консультируют педагогов по выбору индивидуально ориентированных методов и приёмов работы с обучающимся.

4. Руководитель медицинской службы (врач-педиатр). Создает условия для сохранения и укрепления здоровья обучающегося. Контролирует исполнение медицинских рекомендаций и предписаний. Консультирует педагогов и родителей по медицинским вопросам.

Программа комплексного сопровождения ребенка младшего школьного возраста с ринолалией осуществлялась в несколько этапов[1].

1. Подготовительный (диагностико-поисковый) этап включал изучение анамнеза психофизического развития ребенка, медицинской документации, характеристик общего и речевого развития ребенка, изучение информации о ребенке и его семье, полученной от родителей ребенка в результате беседы, анкетирования. Анализировался уровень актуального развития ребенка, подготавливалось заключение. Проводился школьный психолого-педагогический консилиум по выработке стратегии деятельности педагогов и специалистов сопровождения, на основании выводов которого происходило консультирование родителей и педагогов, работающих с ребенком.

2. Основной (консультативно-деятельностный) этап подразумевал реализацию коррекционно-развивающих программ учителя-логопеда и педагога-психолога, выполнение педагогами и специалистами сопровождения рекомендаций психолого-педагогический консилиум. По результатам работы производился анализ учебных достижений и социальной компетентности ре-

[1] Лебединцев В. Б., Горленко Н. М., Запятая О. В. Обучение на основе индивидуальных маршрутов и программ в общеобразовательной школе. Москва: Сентябрь, 2013. 240 с.; Борисова Н. А. и др. Логопедическая работа в образовательных организациях и учреждениях здравоохранения. Череповец, 2017. 163 с.

бенка, оценивалась эффективность коррекционно-развивающей работы. Родителям оказывалась необходимая помощь в форме консультирования, которое осуществлялось по следующим направлениям:

1. Повышение осведомленности родителей об особенностях развития и особых образовательных потребностях ребенка.

2. Обеспечение участия семьи в реализации программы сопровождения.

3. Организация регулярного обмена информацией о ребенке, о ходе реализации программы сопровождения и результатах ее освоения.

Предполагаемым результатом освоения коррекционно-развивающего курса педагога-психолога являлось развитие универсальных учебных действий (УУД): личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных.

Личностные УУД:

1. Соблюдает правила игры и дисциплину.

2. Выражает себя в различных доступных и наиболее привлекательных для ребенка видах творческой и учебной деятельности.

3. Положительно относится к школе и учебной деятельности.

4. Анализирует и сопоставляет, обобщает, делает выводы, проявляет настойчивость в достижении цели.

5. Идентифицирует себя как школьника.

6. Распознает и описывает свои чувства, понимает чувства других людей.

7. Использует приемы для преодоления неприятных чувств.

8. Объясняет свои шаги при принятии какого-либо решения.

Регулятивные УУД:

1. Владеет навыками самоконтроля в общении со сверстниками и взрослыми.

2. Извлекает с помощью учителя необходимую информацию из литературного текста.

3. Определяет и формулирует цель деятельности на занятии.

4. Осознает свои трудности и стремится к их преодолению.

5. Выстраивает речевое высказывание в устной форме.

Познавательные УУД:

1. Распознает и описывает свои чувства и чувства других людей.

2. Исследует свои качества и свои особенности.

3. Рассуждает, строит логические умозаключения.

4. Наблюдает, моделирует ситуацию.

5. Анализирует и сравнивает предметы по одному из указанных признаков.

Коммуникативные УУД:

1. Доверительно и открыто говорит о своих чувствах.

2. Работает в паре и в группе.

3. Принимает и выполняет различные роли.

4. Слушает и понимает других ребят.

5. Осознает особенности позиции ученика и умеет вести себя в соответствии с этой позицией.

Предполагаемым результатом освоения коррекционно-развивающего курса учителя-логопеда являлось:

Дыхание:

1. Использует грудобрюшной тип дыхания, овладел приемам дыхательной гимнастики, увеличил объем вдыхаемого воздуха.

2. Формирует целенаправленную и сильную воздушную струю.

3. Дифференцирует ротовое и носовое дыхание.

4. Использует фонационный (озвученный) выдох.

5. Правильно использует речевое дыхание.

Артикуляционная моторика:

1. Умеет правильно выполнять артикуляционные и мимические упражнения.

2. Продолжительное время удерживает артикуляционную позу.

3. Плавно и симметрично переключает артикуляционные позы.

Фонематические процессы:

1. Различает на слух слова с близкими по артикуляционным и акустическим признакам фонемами.

2. Дает характеристику звукам русского языка: дифференцирует гласные и согласные звуки, ударные и безударные гласные,

дифференцирует твердые/мягкие, звонкие/глухие, свистящие/шипящие согласные.

3. Определяет последовательность, количество, место звука в словах сложной звуко-слоговой структуры.

Профилактика нарушений чтения и письма:

1. Различает зрительные образы букв и графически правильно воспроизводит их.

2. Дифференцирует графически сходные рукописные буквы: строчные и заглавные.

3. Делит слова на слоги для переноса.

Звукопроизношение и голосовая функция:

1. Нормативно/компенсировано произносит все звуки русского языка с учетом системной связи между фонемами русского языка, их артикуляторной и акустической характеристики без ротоглоточного резонанса и носовой эмиссии.

2. Демонстрирует сформированные произносительные навыки (четкое произношение, адекватную интонацию, соблюдение ритма) на материале стихотворений и связных текстов.

3. Умеет воспроизводить интонационно верно, с соблюдением пауз и логических ударений предложения и тексты.

Данный этап реализован нами в период проведения формирующего эксперимента научного исследования.

Аналитико-обобщающий (рефлексивный) этап включал проведение контрольной диагностики, анализ результатов освоения коррекционно-развивающей работы, учебных достижений и социальной компетентности ребенка. Проведено итоговое заседание психолого-педагогического консилиума с целью подведения итогов процесса сопровождения. Было выявлено улучшение общих показателей развития УУД и речи по результатам реализации спроектированной программы комплексного сопровождения. Учебные задачи по освоению программного материала первого класса выполнены, планируемые цели по развитию социальной компетенции достигнуты, что свидетельствует об эффективности спроектированной индивидуальной программы сопровождения.

Выводы

Таким образом, реализация индивидуальной программы комплексного сопровождения ребенка младшего школьного возраста с ринолалией включала в себя: проведение диагностики и анализ актуального развития ребенка, составление заключения и выработку стратегии его сопровождения в условиях общеобразовательной организации, осуществление коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда и педагога-психолога, оценивание эффективности предпринимаемых мер и подведение итогов. Решение данных задач в конечном итоге способствовало преодолению и предупреждению трудностей в освоении основной программы начального общего образования, коррекции имеющихся нарушений, а также развитию, воспитанию и социальной адаптации.

Список источников

Баранова Ю. Ю., Солодкова М. И., Яковлева Г. В. Программа коррекционной работы. Рекомендации по разработке // Начальная школа. Москва: Просвещение, 2014. 128 с.

Борисова Н. А. и др. Логопедическая работа в образовательных организациях и учреждениях здравоохранения / под редакцией Т. В. Захаровой. Череповец, 2017. 163 с.

Крылова Н. Б. Организация индивидуального образования в школе (теория и практика). Москва: Сентябрь, 2004. 208 с.

Лебединцев В. Б., Горленко Н. М., Запятая О. В. Обучение на основе индивидуальных маршрутов и программ в общеобразовательной школе / ответственный редактор М. А. Ушакова. Москва: Сентябрь, 2013. 240 с.

Сведения об авторах

Вера Витальевна Заболтина – кандидат педагогических наук, доцент; https://orcid.org/0000-0003-2278-446X, zaboltina@bk.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т. Луначарского, 162600 Череповец, Россия); **Vera V. Zaboltina** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, https://orcid.org/0000-0003-2278-446X, zaboltina@bk.ru, Cherepovets State University (5, st. Lunacharsky, 162600 Cherepovets, Russia).

Юлия Игоревна Прокофьева – магистр педагогических наук; https://orcid.org/0000-0002-4711-9688, prokofievajulia92@gmail.com, Чере-

повецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Россия); **Yulia I. Prokofeva** – Master of Pedagogical Science; https://orcid.org/0000-0002-4711-9688, prokofievajulia92@gmail.com, Cherepovets State University (5, st. Lunacharsky, 162600 Cherepovets, Russia).

Статья поступила в редакцию 13.03.2023; одобрена после рецензирования 03.04.2023; принята к публикации 17.04.2023.

The article was submitted 13.03.2023; Approved after reviewing 03.04.2023; Accepted for publication 17.04.2023.

Научная статья
УДК 376:378

Ресурсы международного сотрудничества в сфере инклюзивного высшего образования

Вера Евгеньевна Кузьмина[1]✉, Сергей Тихонович Кохан[2]
[1,2] Забайкальский государственный университет,
Чита, Россия
[1]✉ v-grudinina@bk.ru, https://orcid.org/0000-0002-0296-5557
[2] ispsmed@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-1792-2856

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы современного инклюзивного высшего образования при организации международного сотрудничества. Авторы статьи описывают практический опыт Регионального центра инклюзивного образования ЗабГУ по организации и поддержанию международного взаимодействия среди преподавателей и студентов университетов и научных школ. Особое внимание уделено вопросу реализации совместных мероприятий различной направленности, в том числе грантовых проектов.
Ключевые слова: инклюзивное высшее образование, международное сотрудничество, взаимодействие иностранных студентов

Resources for international cooperation in the field of inclusive higher education

Vera E. Kuzmina[1]✉, Sergey T. Kokhan[2]
[1,2] Transbaikal State University,
Chita, Russia
[1] v-grudinina@bk.ru, https://orcid.org/0000-0002-0296-5557
[2] ispsmed@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-1792-2856

Annotation. The article touches upon the problems of modern inclusive higher education in the organization of international cooperation. The authors of the article describe the practical experience of the ZabSU Regional Center for Inclusive Education in organizing and maintaining international cooperation among teachers and students of universities and scientific schools. Particular attention is paid to the implementation of joint activities of various directions, including grant projects.

Key words: inclusive higher education, international cooperation, interaction of foreign students.

Введение

Развитие интернациональных связей в области образования представляется неотъемлемой частью реформы высшего образования в России. Целью международной деятельности в области высшего образования является всесторонняя интеграция России в качестве полноправного партнера в мировое образовательное сообщество, продвижение и повышение авторитета государственной системы образования с учетом международного опыта[1].

На наш взгляд, образовательные организации высшего образования наиболее приспособлены к структурированию международных связей, поскольку форматы подобного взаимодействия могут быть одновременно как научно-практическими, так и социокультурными, и спортивными.

Говоря о международном сотрудничестве в области высшего инклюзивного образования можно выделить несколько приоритетных направлений, важных для всех участников образовательного процесса, а именно, – создание доступной среды, сопровождение в образовательном процессе, мероприятия по адаптации, социализации и интеграции при обучении в вузе, способствующие дальнейшему становлению особых студентов.

Высшее инклюзивное образование находится в состоянии постоянного развития. В образовательном пространстве многих стран одной из ведущих является идея инклюзивного образования. Это позволяет находить точки соприкосновения во всех вопросах становления инклюзивного образования, выстраивать конструктивное общение между странами, обучаться друг у дру-

[1] Лыскова М. И. Об опыте реализации инклюзивного образования в европейских странах // Инклюзивное образование: актуальные тенденции, ресурсы, достижения: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Воронеж, 19–20 мая 2022 года) / ответственный редактор М. В. Шакурова, редколлегия: Т. Е. Поветкина и др. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2022. С. 122–129.

га, делиться опытом и внедрять лучшие практики в свою деятельность[1].

В нашем материале представлен многолетний практический опыт сотрудничества и развития международных связей в области инклюзивного высшего образования, реабилитации и абилитации, качества жизни благополучателей из числа лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в Забайкальском крае.

Основная часть

Региональный центр инклюзивного образования (РЦИО) является структурным подразделением Забайкальского государственного университета, отвечающего за обеспечение безбарьерной образовательной среды и создание специальных условий для студентов-инвалидов различных категорий.

С 2017 года РЦИО ЗабГУ активно налаживает международные связи, укрепляет сотрудничество, так необходимое в контексте проблем, возникающих у студентов с различными нозологическими формами, психофизическими проблемами. Эти проблемы нужно решать специалистам, которые отвечают за качество и возможность инклюзивного образования в разных странах. По нашему мнению, независимо от места проживания, страны, триада включающая обеспечение безбарьерной, инклюзивно-образовательной среды, социально-психологической адаптации в широком смысле актуально для деятельности всех компетентных специалистов и учреждений[2]. Любой абитуриент, в соответствии с Конвенцией о правах инвалидов, имеет право на достойное обучение, прежде всего, гарантирующее ему независимость,

[1] Борисова Н. А. и др. Основы инклюзивной культуры / под общей редакцией О. А. Денисовой; составитель О. Л. Леханова. Череповец: Череповецкий государственный университет, 2021. 241 с. ISBN 978-5-85341-915-5.

[2] Положение о Региональном центре инклюзивного образования ЗабГУ. URL: https://zabgu.ru/files/html_document/pdf_files/fixed/Regional'ny'j_centr_inklyuzivnogo_obrazovaniya/Polozhenie_RCIO.pdf (дата обращения: 10.12.2022).

успешность, реализацию всех жизненных планов и улучшение качества жизни. На сегодняшний день активное и плодотворное сотрудничество ведётся с представителями высшей школы, реабилитационных центров, общественных организаций из евразийских стран, таких как: Беларусь, Болгария, Сербия, Казахстан, Киргизия, Китай и Монголия.

Для повышения эффективности работы и расширения предоставленных возможностей для анализа и обсуждения практического опыта, мы работаем в нескольких практико-ориентированных направлениях, среди которых наиболее широко развивающимся является научно-образовательное. Данная деятельность включает в себя следующие мероприятия: научно-практические конференции, организованные в гибридном формате (онлайн/офлайн), круглые столы, издание научных трудов, профессиональная переподготовка для профессорско-преподавательского состава в области инклюзии, обучение студенческой молодёжи и инклюзивных волонтёров. Ежегодно активно организуются и проводятся крупные международные научные встречи по вопросам социального здоровья, доступности образования, технологий обучения, инклюзивных практик, и волонтёрской деятельности. На сегодняшний день популярными научными встречами международного масштаба являются проводимые в гибридном формате (онлайн/офлайн) конференции, на которых раскрываются психолого-педагогические аспекты адаптации студентов с ОВЗ, вопросы доступности высшего образования для лиц с ОВЗ, а также адаптационные аспекты детей с аутизмом и ДЦП. На протяжении шести лет в научных встречах традиционно принимают участие педагоги и специалисты, развивающие практику инклюзивного образования. Такие встречи объединяют коллег, специалистов, участников, преподавателей и студенческую молодёжь (более 50 человек, или от 2 до 11 стран мира).

По итогам работы участниками каждого мероприятия формируется резолюция, отражающая актуальные проблемы и исследуемые темы, алгоритмы коллективных решений, в том числе выстраиваются траектории дальнейших перспективных исследований.

Результатом научных встреч часто становится издание научных трудов коллективом авторов из разных стран. Одним из последних изданных трудов является учебно-методическое пособие: «Церебральный паралич: от роддома до реабилитации». Соавторами пособия стали коллеги из Донецкого национального медицинского университета им. М. Горького, Алтайского государственного университета, Белградского университета и Высшего медицинского колледжа профессионального обучения «Милутин Миланкович» (Сербия), а также китайские партнёры из Первой народной больницы и реабилитационного центра «Горячие источники» (г. Урумчи, Китай). Во многом международное сотрудничество заключается в совместных публикациях результатов исследований в зарубежных изданиях, что в свою очередь повышает уровень, как специалистов, так и университета в целом. Например, такими совместными публикациями стали: учебно-практическое пособие «Теоретические и практические аспекты комплексного сопровождения детей с отклонениями в развитии (опыт работы специалистов России и Болгарии)», монография «Современные тенденции развития рекреации и реабилитации в XXI веке», монография «Экстрабилити: методика инклюзивного взаимодействия незрячих людей», монография «Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности учителей школ-интернатов для детей с нарушениями интеллекта».

В 2021 году была проведена первая студенческая конференция «Международная студенческая весна». Материалы для участия в секциях представили 5 студентов ЗабГУ, имеющие инвалидность. Безусловно, в НИРС с особыми образовательными потребностями большая заслуга специалистов РЦИО, которые помогают в выборе тематики исследований, проведения экспериментов, анализе и обобщении полученных данных, изложении научным языком результатов проделанной работы.

Следует отметить, также и участие в проектах зарубежных коллег. Так, в 2022 году представители Забайкальского края стали единственными участниками от России в Международном форуме по специальному образованию «Китай-АСЕАН: Путь китайских особенностей и международный справочник по высоко-

качественному развитию инклюзивного образования». В работе форума приняли участие более 150 человек из более чем 10 стран.

Следует помнить, что образование – это система целенаправленного воздействия, прежде всего на молодое поколение с целью его адаптации к общим потребностям государства, способности к воспроизводству и адекватному восприятию сложившейся общественных отношений; это формирование мировоззрения, жизненных целей, круга общения и связей на всю жизнь[1].

Студенческая молодёжь ЗабГУ вносит свой вклад в поддержание международных связей, и адаптирует свою деятельность, не только для студентов с инвалидностью, но и для иностранных обучающихся. Например, интегрированный студенческий проект «Школа инклюзивного волонтёрства» развивается с 2017 года и направлен на повышение знаний и умений волонтёров в сфере инклюзии[2]. В 2021 году студенты, организующие обучение, вышли на международный формат при поддержке РЦИО ЗабГУ. Обучение прошли студенты из евразийских вузов: Международного университета Центральной Азии, Международного Университета Кыргызстана, Ошского государственного университета (Кыргызстан), НАО «Медицинский университет Семей» (Казахстан), Высшей Школы Экономики, (Польша). Реализация данного проекта стала возможной после трансформации курса школы и перевод обучения в дистанционный формат.

К социокультурным мероприятиям, к данной категории мы относим совместные проекты и мероприятия интеллектуальной и творческой направленности. Одним из крупных международных проектов является «Помощь другим – это наше хобби»! – польско-российский международный молодежный проект 2019 года.

---

[1] Барамидзе Н. А. Ключевые ценностные ориентиры современной студенческой молодежи // Социальный статус и его влияние на различные категории населения: научный семинар с международным участием (Москва, 10 января–25 мая 2022 года). Ульяновск: Зебра, 2022. С. 7–9.

[2] Кохан С. Т. и др. Волонтёрские инклюзивные практики: реалии и перспективы. Чита: Забайкальский государственный университет, 2021. 241 с. ISBN 978-5-9293-2844-2.

Участниками проекта стали 20 лучших студентов из университетов России (ЗабГУ) и Польши («Высшая школа экономики в Быдгоще»). Целью работы стало укрепление культурно-образовательных связей между вузами, формирования атмосферы сотрудничества по вопросам социально-психологический реабилитации различных групп населения и развитие международной академической мобильности. Успех проекта заключался в подписании договора о сотрудничестве между университетами, а также повышении мобильности студентов.

До пандемии COVID-19 (2018–2019 гг.) в рамках реализации обменной программы между ЗабГУ и Монгольским национальным университетом медицинских наук (МНУМН) студенческие делегации приняли участие в обучающих программах, круглых столах, встречах со студентами и волонтёрами, посещении центров поддержки лиц с инвалидностью и других ознакомительных программах. Подобные проекты позволяют студентам обобщать полученный опыт, трансформировать его в образовательном процессе с учётом имеющихся подходов, специфики и менталитета жизнедеятельности населения двух стран. Мероприятия подобного характера способствуют укреплению сотрудничества и дружбе студенческой молодёжи.

В течение шести лет на площадке ЗабГУ проводится конкурс социальной рекламы с международным участием «Мир один для всех». Конкурс направлен на привлечение общественности к проблемам лиц с инвалидностью и развитие толерантного отношения, который проводится по двум номинациям: макет наружной рекламы и социальный видеоролик. Ежегодно увеличивается количество зарубежных участников, которые интересуются тематикой социального мероприятия.

Важным направлением международного взаимодействия является адаптивная физическая культура и адаптивный спорт. Развитие в ЗабГУ настольных и напольных спортивных игр, на протяжении семи лет привлекает зарубежных партнёров к трансляции нашего опыта на своих спортивных площадках. За последние годы студенческие коллективы монгольского и польского вузов были ознакомлены с правилами и игровой техникой. Была оказа-

на консультативная помощь в написании грантов, что позволило также внедрить в образовательный процесс досуговые мероприятия. Каждая встреча с коллегами из зарубежных стран традиционно включает мастер-классы, теорию по адаптивным спортивным играм. Эти игры одна из возможностей наладить безбарьерное общение, укрепить дружеские связи за счёт совместного обучения и поддержки. Кроме того, это хорошая возможность научиться делить друг с другом небольшие победы.

Следует отметить, что наладить международные связи становится возможным благодаря участию коллектива РЦИО ЗабГУ в различных мероприятиях, популяризирующих практический опыт работы в сфере инклюзии на партнёрских площадках вузов России. Безусловно, важную роль играют партнёрские отношения между ведущими площадками РУМЦ ЧГУ, НГТУ, и др. вузами, которые имеют большой практический опыт международного сотрудничества. Поддержка и участие коллег позволяет реализовывать совместные международные проекты.

Выводы

Таким образом, проведённый анализ показывает, что главным залогом международного сотрудничества и укрепления межвузовских связей является внедрение в работу разнонаправленных практик и систематическое включение студенческой молодёжи в реализацию проектов. Так, у студентов повышается мотивация к разработке и реализации мероприятий, происходит их адаптация под потребности иностранных студентов, в том числе и с особыми образовательными потребностями.

В перспективе необходимо способствовать развитию совместных проектов инклюзивной направленности среди вузов-партнёров. Также актуальным является продолжение развития научно-образовательного направления, организация и проведение совместных конференций и круглых столов по актуальным темам, и укрепление других направлений работы и взаимодействия. За счёт привлечения новых зарубежных вузов и организаций, активно работающих в области инклюзии, расширяется формат общения.

Список источников

Барамидзе Н. А. Ключевые ценностные ориентиры современной студенческой молодежи // Социальный статус и его влияние на различные категории населения: научный семинар с международным участием (Москва, 10 января–25 мая 2022 года). Ульяновск: Зебра, 2022. С. 7–9.

Борисова Н. А. и др. Основы инклюзивной культуры / под общей редакцией О. А. Денисовой; составитель О. Л. Леханова. Череповец: Череповецкий государственный университет, 2021. 241 с. ISBN 978-5-85341-915-5.

Кохан С. Т. и др. Волонтёрские инклюзивные практики: реалии и перспективы. Чита: Забайкальский государственный университет, 2021. 241 с. ISBN 978-5-9293-2844-2.

Лыскова М. И. Об опыте реализации инклюзивного образования в европейских странах // Инклюзивное образование: актуальные тенденции, ресурсы, достижения: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Воронеж, 19–20 мая 2022 г.) / ответственный редактор М. В. Шакурова, редколлегия: Т. Е. Поветкина и др. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2022. С. 122–129.

Положение о Региональном центре инклюзивного образования ЗабГУ. URL: https://zabgu.ru/files/html_document/pdf_files/fixed/Regional'ny'j_centr_inklyuzivnogo_obrazovaniya/Polozhenie_RCIO.pdf (дата обращения: 10.12.2022)

Сведения об авторах

Вера Евгеньевна Кузьмина – магистр психологии развития, педагог-психолог РЦИО ЗабГУ; https://orcid.org/0000-0002-0296-5557, v-grudinina@bk.ru, Забайкальский государственный университет (д. 30, ул. Александро-Заводская, 672039 Чита, Россия); **Vera E. Kuzmina** – Master of Developmental Psychology, teacher-psychologist of the RCIO ZabGU; v-https://orcid.org/0000-0002-0296-5557, grudinina@bk.ru, Transbaikal State University (house 30, Alexandro-Zavodskaya st., 672039 Chita, Russia).

Сергей Тихонович Кохан – кандидат медицинских наук, доцент, директор РЦИО ЗабГУ; https://orcid.org/0000-0003-1792-2856, ispsmed@mail.ru, Забайкальский государственный университет (д. 30, ул. Александро-Заводская, 672039 Чита, Россия); **Sergei T. Kokhan** – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Director of the RCIO ZabGU; https://orcid.org/0000-0003-1792-2856, ispsmed@mail.ru, Transbaikal State University (house 30, Alexandro-Zavodskaya st., 672039 Chita, Russia).

Статья поступила в редакцию 13.03.2023; одобрена после рецензирования 03.04.2023; принята к публикации 17.04.2023.

The article was submitted 13.03.2023; Approved after reviewing 03.04.2023; Accepted for publication 17.04.2023.

Научная статья
УДК 376.0

Коррекционно-педагогическая работа по развитию дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

Ольга Леонидовна Леханова[1], **Светлана Викторовна Соколова**[2], **Елена Валерьевна Леханова**[3]
[1,2,3]Череповецкий государственный университет,
Череповец, Россия
[1]lehanovao@mail.ru,
[2] YakubyanskayaRV@mail.ru,
[3]a-lekhanova2004@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития внимания у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи. Авторы приводят результаты исследования внимания у детей данной группы, описывают основные дефициты и трудности. В статье основной акцент сделан на содержании коррекционно-педагогической работы по развитию внимания у дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи. Описаны принципы, этапы работы, игры и упражнения. Выводы отражают основные развивающие эффекты, которых удалось достичь в ходе такой работы.
Ключевые слова: дошкольный возраст, задержка психического развития, общее недоразвитие речи, внимание, программа коррекционно-развивающих мероприятий

Correctional and pedagogical work on the development of attention of preschool children with mental retardation in inclusive education

Olga L. Lehanova[1], Svetlana V. Sokolova [2], Elena V. Lehanova[3]
[1, 2, 3] Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia
[1]lehanovao@mail.ru,
[2] YakubyanskayaRV@mail.ru,
[3]a-lekhanova2004@mail.ru

Annotation. The article is devoted to the consideration of the issues of attention development in preschool children with mental retardation and general underdevelopment of speech. The authors describe the results of a study of the state of attention in children of this group, describe the main deficits and

difficulties. The article is devoted to the description of the content of correctional and pedagogical work on the development of attention in preschoolers with mental retardation and general underdevelopment of speech. The principles, stages of work, basic games and exercises are described. The main effects of such work for development are formulated in the conclusions.
Key words: preschool age, mental retardation, general underdevelopment of speech, attention, a program of corrective and developmental activities.

Введение

Несмотря на то, что внимание не является самостоятельным психическим процессом и не может существовать вне других проявлений психики, именно оно определяет успешность ориентировки человека в окружающем мире и обеспечивает направленность человеческого сознания[1]. Внимание характеризуется такими свойствами как устойчивость, концентрация, переключаемость, распределение и объем. Именно их состояние определяет индивидуальную вариативность характеристик внимания, а также успешность человеческой деятельности. Внимание проходит сложный онтогенетический путь развития, переходя от простейших непроизвольных форм к сложным, управляемым словом и волей, произвольным формам внимания[2].

При отклоняющемся развитии состояние психических процессов имеет выраженное своеобразие. Учитывая, что у детей дошкольного возраста наиболее распространенными ограничениями здоровья являются нарушения речи и задержка психического развития, нами было проведено исследование, направленное на выявление особенностей внимания у детей данной группы и разработку содержания коррекционно-педагогической работы, с целью коррекции внимания.

Теоретичский анализ показал, что неустойчивость, сниженная концентрация, недостаточный объем и распределение внимания у

[1] Гальперин П. Я. К проблеме внимания // Хрестоматия по вниманию. Москва: Просвещение, 2016. С. 169–175.

[2] Башаева Т. В. и др. Роль внимания в жизни дошкольника // Энциклопедия воспитания и развития дошкольника. Ярославль: Академия развития, 2001. С. 90–97.

детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи являются достаточно распространёнными, что обусловливает стойкие трудности при обучении в школе, выражающиеся в невнимательности, снижении уровня работоспособности, невозможности сосредоточиться на выполнении задания[1]. В ряде работ указывается на наличие таких нарушений внимания как неустойчивость (колебания) внимания, снижение продуктивности внимания, его объема, избирательности, распределения[2].

Коррекционно-педагогическая работа, направленная на развитие внимания у старших дошкольников с ЗПР, должна опираться на комплексное изучение и коррекционно-педагогическое воздействие на ребенка с целью преодоления недостатков в развитии внимания в процессе индивидуальных и групповых занятий.

Основная часть

С учетом актуальности и исходя из цели нами было реализовано экспериментальное исследование. Одна часть исследования была реализована на базе логопедических групп, вторая часть исследования на базе групп компенсирующей направленности. Эксперимент проходил на базе дошкольных образовательных организаций: МДОУ «Детский сад № 12 «Ромашка» г. Вологды и МДОУ «Детский сад № 102 «Аленький цветочек» г. Череповца. В эксперименте приняли участие 10 детей с задержкой психического развития и 10 детей с ОНР третьего уровня, в возрасте от 5 до 6 лет. Для диагностики уровня развития внимания у детей была разработана диагностическая карта методик: «Шифровка» (Векслер), Методика «Поставь значки» Пьерона – Рузера, «Запомни и расставь точки» (Р. С. Немов), «Тест переплетенных линий» (модификация А. Рея), «Найди и вычеркни» (Р. С. Немов). Анализ

[1] Лубовский В. И. Специальная психология. Москва: Академия, 2005. 464 с.

[2] Защиринская О. В. Психология детей с задержкой психического развития. Санкт-Петербург: Издательский дом Санкт-Петербургского государственного университета, 2006. 174 с.

результатов показал, что в группе детей с ЗПР преобладает низкий уровень развития всех свойств внимания – 80 %, и только 20 % из всех обследованных старших дошкольников показали средний уровень. Согласно результатам нашего исследования, состояние внимания у дошкольников с ОНР характеризуются сниженным уровнем концентрации. По нашим данным у 50 % детей с ОНР имеются дефициты скорости внимания. Точность внимания страдает у 30 % детей. Полученные данные подтвердили, что дети с ОНР и ЗПР нуждаются в коррекционно-педагогической работе по развитию внимания.

Для развития внимания у старших дошкольников с ЗПР и ОНР нами была разработана коррекционная программа, на основе программы А. А. Осиповой «Развитие и коррекция внимания»[1].

Основная цель нашей коррекционной программы – развитие свойств внимания у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и ОНР, разработка и реализация коррекционно-педагогической работы по его развитию у данной категории детей.

Данная программа была апробирована на базе МДОУ «Детский сад № 12 «Ромашка» г. Вологда. Коррекционно-педагогическая работа по развитию внимания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования была направлена на развитие внимания и включала все формы средового, личностного и коллективного воздействия на ребёнка. Программа была выстроена с опорой на следующие принципы:

1. Соблюдение интересов ребёнка. Принцип определяет позицию специалиста, который призван решать проблему ребёнка с максимальной пользой и в интересах ребёнка.

2. Системность. Принцип обеспечивает единство диагностики, коррекции и развития, т. е. системный подход к анализу особенностей развития и коррекции нарушений детей с задержкой

[1] Осипова А. А., Малашинская Л. И. Диагностика и коррекция внимания: Программа для детей 5–9 лет. Москва: ТЦ Сфера, 2004. 104 с.

психического развития, а также всесторонний многоуровневый подход специалистов различного профиля, взаимодействие и согласованность их действий в решении проблем ребёнка; участие в данном процессе всех участников образовательного процесса.

3. Непрерывность. Принцип гарантирует ребёнку и его родителям непрерывность помощи до полного решения проблемы или определения подхода к её решению.

4. Вариативность. Принцип предполагает создание вариативных условий для получения образования детьми, имеющими различные недостатки в физическом и психическом развитии.

5. Деятельностный принцип коррекции определяет тактику проведения коррекционной работы через активизацию деятельности каждого ребенка, в ходе которой создается необходимая основа для позитивных сдвигов в развитии личности ребенка.

6. Учет индивидуальных особенностей личности позволяет наметить программу оптимизации в пределах психофизических особенностей каждого ребенка. Коррекционная работа должна создавать оптимальные возможности для индивидуализации развития.

7. Принцип динамичности восприятия заключается в разработке таких заданий, при решении которых возникают какие-либо препятствия. Их преодоление способствует развитию дошкольников, раскрытию возможностей и способностей. Каждое задание должно проходить ряд этапов от простого к сложному. Уровень сложности должен быть доступен конкретному ребенку. Это позволяет поддерживать интерес к работе и дает возможность испытать радость преодоления трудностей.

8. Принцип продуктивной обработки информации заключается в организации обучения таким образом, чтобы у старших дошкольников развивался навык переноса обработки информации, следовательно – механизм самостоятельного поиска, выбора и принятия решения.

9. Принцип учета эмоциональной окрашенности материала предполагает, что игры, задания и упражнения должны создавать благоприятный эмоциональный фон, стимулировать проявление положительных эмоций.

Программа предполагала комплексный подход с обязательным участием родителей, которые закрепляют навыки и умения детей дома, полученные во время занятий в ДОУ. На наш взгляд, это одно из важных условий в нашей коррекционной работе, поскольку систематическая и целенаправленная помощь родителей детей с ЗПР и ОНР, в сочетании со своевременным использованием наших рекомендаций во время обучения способствует более эффективному и быстрому усвоению материала.

Основные направления работы были реализованы последовательно и нашли отражение в разработанном нами рабочем плане коррекционно-педагогической работы по развитию внимания у старших дошкольников с ЗПР и ОНР, представленном в таблице.

Таблица

Рабочий план коррекционно-педагогической работы по развитию внимания у детей с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи

Этап	Задачи деятельности на данном этапе
Ориентировочный	Организация совместной деятельности взрослых и детей, создание интереса и положительного отношения к коррекционно-развивающим играм, обогащение предметно-развивающей среды, включающей дидактические средства развития внимания
Коррекционный	Реализация комплекса коррекционно-развивающих игр, направленных на развитие свойств внимания
Итоговый	Закрепление, подведение итогов проведённой работы, проведение повторной диагностики

На первом, ориентировочном этапе мы организовали совместную деятельность педагога и детей, стремились создать интерес и положительное отношение к коррекционно-развивающим играм. На этом этапе мы использовали такие игры, как «В магазине зеркал», «Найди два одинаковых предмета», «Ручеек», «Что слышно?», «Кто летает?», выкладывание из палочек по образцу 1-го уровня сложности, «Найди пять отличий», «Слушай звуки», вы-

кладывание из мозаики по образцу, «Исключение лишнего», «По новым местам».

Второй этап включал: развитие непроизвольного внимания на основе интереса к разнообразным предметам и явлениям; организацию деятельности с привлечением внимания ребенка к различным свойствам объектов; развитие устойчивости непроизвольного внимания. На втором, коррекционном этапе мы провели такие игры как «Совушка-сова», «Найди все отличия», «Узнай по голосу», «Будь внимателен», «Смотри на руки», выкладывание из палочек по образцу 2-го уровня сложности, «Четыре стихии», «Кого назвали, тот и лови!», «Чей это дом?», «Испорченный телефон», Нанизывание бусинок по образцу, «Воробьи и вороны», «Слушай команду!», «Смешанный лес», «Море волнуется», срисовывание по клеточкам (1-й уровень сложности), «Кто забил гол?», «Найди героев передачи», «Найди парные носочки», «Витрина магазина», «Кого испугался охотник?», «Нарисуй круг и треугольник», «Сравни, назови, сосчитай!», «Танграм».

На третьем этапе развивали внимание к слову и инструкции; формировали предпосылки для развития внимания; расширяли объем внимания и развивали способность к переключению внимания. На третьем, итоговом этапе, мы проводили игры на закрепление основных качеств внимания, таких как «Кто знает, пусть дальше считает», «Квартет», «Найди дорожку!», «Корова Маня и ее хозяйка», «Строители», Срисовывание по клеточкам (2-й уровень сложности), «Найди игрушку», «Найди двух одинаковых животных», «Зеваки».

Для закрепления полученных навыков в условиях семейной микросреды родителям предлагалось проигрывать игры дома, также был представлен диапазон развивающих игр, реализуемых с ребенком совместно с родителем на цифровом устройстве (телефоне, планшете):

1. «Память и внимание – образование детей» от HeyHoKidsGame
2. «Тренировка концентрации» от nixGames.
3. «Librain – развитие памяти и внимания» от GreenKeyUniverse.

4. «Найди отличия» от sbitsoft.com.
5. «Hidmont-Поиск Объектов» от LemelLabs.
6. «Wood Block Puzzle» Classic Puzzle Block Game.
7. «Тренируй Мозги» от GroveFX.

Работа проводилась в три этапа. Этапы групповой работы были следующие:

− совместная работа (показывает взрослый);

− работа по образцу («Сделай как я или лучше»);

− этап закрепления («Сделай сам»).

В ходе реализации нашей коррекционной программы получили следующие результаты:

1. В процессе совместной деятельности, дети проявляли интерес и желание к выполнению заданий и игр.

2. Старшие дошкольники проявляли желание сделать работу лучше других и без ошибок.

3. Дети ждали новых упражнений и занятий.

4. Появлялись успехи, которые были отмечены не только педагогами, но и родителями.

5. Дошкольники проявили инициативу в самостоятельной деятельности: просили дать упражнение или игру, сами друг с другом соревновались.

Выводы

Таким образом, благодаря поэтапной реализации специально подобранных коррекционно-развивающих игр, направленных на развитие объема, переключения и распределения внимания, устойчивости, концентрации произвольного внимания, наблюдательности, нам удалось:

– способствовать развитию устойчивости внимания у старших дошкольников с ЗПР и ОНР;

– расширить объем внимания у детей 5–6 лет с ЗПР и ОНР;

– улучшить переключаемость и распределение внимания;

– содействовать усилению концентрации и целенаправленности деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и ОНР;

– оказать помощь в освоении инструкции.

Список источников

Башаева Т. В. и др. Роль внимания в жизни дошкольника // Энциклопедия воспитания и развития дошкольника. Ярославль: Академия развития, 2001. С. 90–97.

Гальперин П. Я. К проблеме внимания // Хрестоматия по вниманию. Москва: Просвещение, 2016. С. 169–175.

Гонеев А. Д., Лифинцева Н. И., Ялпаева Н. В. Основы коррекционной педагогики / под редакцией В. А. Сластенина. Москва: Академия, 2008. 272 с.

Защиринская О. В. Психология детей с задержкой психического развития. Москва: Издатательский дом Санкт-Петербургского государственного университета, 2006. 174 с.

Леханова О. Л. Детская логопсихология / под редакцией док. педагог. наук, проф. О. А. Денисовой. Москва: Владос, 2018. 159 с.

Лубовский В. И. Специальная психология. Москва: Академия, 2005. 464 с.

Осипова А. А., Малашинская Л. И. Диагностика и коррекция внимания: Программа для детей 5–9 лет. Москва: Издательство Сфера, 2004. 104 с.

Урунтаева Г. А. Дошкольная психология. Москва: Издательский центр Академия, 2013. 368 с.

Сведения об авторах

Ольга Леонидовна Леханова – кандидат педагогических наук, доцент; lehanovao@mail.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Россия); **Olga L. Lehanova** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, lehanovao@mail.ru, Cherepovets State University (5, st. Lunacharsky, 162600 Cherepovets, Russia).

Светлана Викторовна Соколова – магистрант, YakubyanskayaRV@mail.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Россия); **Svetlana V. Sokolova** – master, YakubyanskayaRV@mail.ru, Cherepovets State University (5, st. Lunacharsky, 162600 Cherepovets, Russia).

Елена Валерьевна Леханова – бакалавр, a-lekhanova2004@mail.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Россия); **Elena V. Lehanova** – bachelor's degree, a-lekhanova2004@mail.ru, Cherepovets State University (5, st. Lunacharsky, 162600 Cherepovets, Russia).

Статья поступила в редакцию 13.03.2023; одобрена после рецензирования 03.04.2023; принята к публикации 17.04.2023.

The article was submitted 13.03.2023; Approved after reviewing 03.04.2023; Accepted for publication 17.04.2023.

Научная статья
УДК 37.376.4

Формирование у педагогов дошкольных образовательных организаций готовности к тьюторскому сопровождению детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования

Алла Николаевна Лобкова [1], Лариса Александровна Пепик ✉[2]
[1, 2] Череповецкий государственный университет,
Череповец, Россия,
[1]lobkova.a@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-5913-069X
[2]lar_nick@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-5995-646X

Аннотация. В статье раскрываются вопросы, связанные с организацией тьюторской деятельности в системе дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Основываясь на существующих теоретических подходах к изучаемой проблеме, а также результатах проведенного эмпирического исследования, авторы рассматривают готовность педагогов к тьюторскому сопровождению детей с ОВЗ как один из факторов успешности инклюзии в дошкольных образовательных организациях.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, тьютор, готовность к тьюторскому сопровождению

Formation of readiness of teachers of preschool educational organizations for tutor support of children with disabilities in the conditions of inclusive education

Alla N. Lobkova [1], Larisa Al. Pepik ✉[2]
[1, 2] Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia,
[1]lobkova.a@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-5913-069X
[2]lar_nick@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-5995-646X

Abstract. The article reveals the issues related to the organization of tutoring activities in the system of preschool education of children with disabilities. Based on the existing theoretical approaches to the problem under study, as well as the results of an empirical study, the authors consider the readiness of

teachers to tutor children with disabilities as one of the factors of the success of inclusion in preschool educational organizations.
Keywords: inclusive education, children with disabilities, tutor, readiness for tutor support

Введение

Одной из основных задач, поставленных Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, является создание и реализация условий для получения общего, среднего и высшего профессионального образования инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В последние годы в нашей стране активно развивается практика инклюзивного образования для детей с ОВЗ.

Среди многих факторов, обеспечивающих успешность инклюзии в дошкольных образовательных организациях (ДОО) одним из решающих является готовность педагога к осуществлению инклюзивного образования в том числе к тьюторскому сопровождению детей с ОВЗ[1]. В процессе реализации инклюзивной практики тьюторство является важным ресурсом создания гибкой, эффективной, ориентированной на ребенка с ОВЗ системы образования[2]. Тьюторское сопровождение детей с ОВЗ – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов воспитанников, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы[3].

[1] Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.

[2] Воронова В. В. Тьютор как связующее звено во взаимодействии специалистов различного профиля в процессе обучения детей с ОВЗ // Вопросы дошкольной педагогики. 2021. № 11 (48). С. 1–3.

[3] Ковалева Т. М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании: Лекции 1–4. Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. 56 с.

Основная часть

Изучению различных аспектов теории и практики тьюторской деятельности, подготовки педагогов, моделированию подготовки и взаимодействия тьютора с педагогами и специалистами посвящены работы современных российских и зарубежных педагогов и психологов (Г. В. Ганьшина, Е. И. Кобыщ, Т. М. Ковалева, Г. В. Лунина, С. Ю. Попова, В. П. Сергеева, А. А. Теров, М. Ю. Чередилина, Al Salami M. K., Burry-Stock J. A., Dorogan L., Makela C. J., de Miranda M. A., Pritchard D., Varrella G. F., Yager R. E. и др.). Несмотря на большое внимание к вопросам тьюторского сопровождения в дошкольной среде, ряд концептуальных вопросов является недостаточно разработанными[1]. Прикладные аспекты работы тьютора: знания, умения и навыки, которыми он должен обладать; поле профессиональных обязанностей; направления деятельности в условиях организации инклюзивного образования в ДОО; также необходимо обеспечить индивидуальное построение и реализацию образовательного процесса, опираясь на интересы, мотивы и потребности ребенка. Деятельность тьютора предполагает готовность осуществлять методическое, психологическое и личностное сопровождения детей с ОВЗ. Все эти аспекты деятельности тьютора и составляют готовность педагога к осуществлению тьюторской деятельности.

Экспериментальное исследование проводилось на базе муниципального автономного дошкольного общеобразовательного учреждения «Детский сад № 17» г. Череповца. В исследовании принимали участие педагоги и специалисты дошкольных образовательных организаций в количестве 32 человек.

Для изучения готовности педагогов ДОО к тьюторскому сопровождению детей с ОВЗ диагностический инструментарий подбирался таким образом, чтобы изучить различные компоненты готовности педагогов ДОО к тьюторскому сопровождению детей с ОВЗ: мотивационно-личностный, когнитивный, дей-

[1] Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования / И. В. Карпенкова и др.; под редакцией Е. В. Самсоновой. Москва: МГППУ, 2017. 173 с.

ственный. В качестве диагностических методик использовались анкеты, тесты «Личностная готовность к инклюзии», «Оценка инклюзивной компетентности»; тест на оценку когнитивного компонента профессиональной готовности педагога к инклюзивному обучению детей; эксперресс-диагностика на оценку действенного компонента профессиональной готовности педагога к инклюзивному обучению детей. С учетом целей и задач экспериментального исследования диагностический инструментарий был дополнен вопросами касающимися методических, содержательных аспектов деятельности тьютора с детьми с ОВЗ.

По итогам анкетирования были получены сведения касающиеся образования и педагогического стажа педагогов ДОО. Из 32 педагогов, принявших участие в исследовании, 60 % закончили курсы повышения квалификации по инклюзии не позднее последних трех лет; 40 % не проходили курсы повышения квалификации. Из 32 педагогов 40 % уже работали с детьми с ОВЗ. Остальные 60 % впервые в профессиональной деятельности столкнулись с необходимостью обучать таких детей.

Количественный анализ результатов изучения личностно-мотивационного компонента готовности педагогов ДОО к тьюторской деятельности показал, что, большинство педагогов, 19 человек (60 %), имеют уровень личностной готовности ниже среднего; 8 педагогов (25 %) имеют средний уровень; 3 педагога (9 %) – высокий уровень. Результаты двух педагогов (6 %) можно отнести к низкому уровню.

Качественный анализ результатов исследования личностной готовности к инклюзивному образованию показал, что большинство педагогов принимают ценности инклюзии, осознают необходимость в дополнительных знаниях и умениях и готовы к работе в условиях инклюзии. У некоторых педагогов отношение неопределенное. Стоит отметить, что уровень ниже среднего соответствует педагогам, которые являются студентами и имеют небольшой педагогический стаж. Для них характерно понимание неизбежности происходящих изменений, они не считают, что инклюзия является ресурсом развития общества, не осознают и не принимают ценности индивидуализации, готовы взаимодейство-

вать по вопросам инклюзии только в узком профессиональном кругу. Большинство педагогов имеют недостаточно полный, объем знаний об особых образовательных потребностях и специальных условиях образования лиц с ОВЗ и инвалидностью. Половина педагогов понимают значение инклюзии в обществе. Эти педагоги имеют довольно существенный уровень знаний, умений и навыков. Однако им, возможно, не хватает определенной системы, чтобы быть еще более успешным во взаимодействии с воспитанниками с ОВЗ или инвалидностью. Отмечается определенный дефицит практических навыков. Есть педагоги, которых характеризует толерантность и взвешенность по отношению к детям с ОВЗ и инвалидностью и их проблемам. У некоторых педагогов сохраняется определенное скептическое отношение по поводу значения инклюзии в обществе. Педагогов, у которых принятие инклюзивных ценностей только начинает формироваться, среди испытуемых не было.

Анализ результатов изучения когнитивной готовности педагогов ДОО к тьюторской деятельности показал, что у 15 респондентов отмечался средний уровень. Уровень ниже среднего отмечен у 13 педагогов. Отмечено, что у многих педагогов существуют трудности в интерпретации самого понятия «инклюзивное образование», в интерпретации статуса «ребенок с ограниченными возможностями здоровья» или «ребенок инвалид». С инклюзивным образованием знакомы только 40 % педагогов. Остальные либо вообще не знакомы, либо имеют ограниченные представления об инклюзии. Ценностное отношение к детям с ОВЗ и к инклюзивному образованию, в частности, проявили 60 % педагогических работников. Многие педагоги не знакомы с документами, регламентирующими принципы и критерии организации инклюзивной образовательной системы. Наибольшие сложности у педагогов вызвало выделение особенностей нарушения у детей с различными нозологиями. Все это указывает на отсутствие опыта и знаний об особенностях развития детей с различными нозологиями, знание нормативно-правовой базы, специальных условий обучения детей с ОВЗ.

Количественный анализ результатов изучения действенного компонента готовности педагогов ДОО к тьюторской деятельности показал, что, большинство педагогов, 19 человек (60 %), имеют средний уровень; 8 педагогов (25 %) имеют уровень ниже среднего; 2 педагога (6 %) – высокий уровень. Результаты трех педагогов (9 %) можно отнести к низкому уровню.

Качественный анализ результатов исследования действенного компонента готовности педагогов показал, что наибольшие сложности педагоги испытывают с выстраиванием и реализацией образовательного маршрута, подбором различных ресурсов, практик, адаптированных под запросы конкретного ребёнка и родителей. Отмечаются сложности у педагогов в сопровождении ребёнка и его семьи. Также педагоги отметили, что им не хватает опыта, практических навыков и сопровождения самого педагога наставником. 25 % респондентов испытывают затруднения при организации взаимодействия со специалистами ДОО и внешними социальными партнерами (образовательными организациями для детей с ОВЗ, Центрами психолого-медико-социального сопровождения, психолого-медико-педагогическими комиссиями).

В соответствии с результатами экспериментального исследования была разработана и реализована программа экспериментального обучения, направленная на формирование у педагогов ДОО готовности к тьюторскому сопровождению детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Предполагалось, что в результате освоения данной программы педагоги освоят теоретические и методические основы тьюторства; смогут организовывать процесс тьюторского сопровождения в ДОО и применять на практике его технологии.

В качестве основных методов на всех этапах реализации программы использовались методы активного обучения. Активные методы обучения (АМО) — это система методов, обеспечивающих активность и разнообразие мыслительной и практической деятельности учащихся в процессе освоения учебного материала. Преимущества АМО заключаются в облегчении восприятия нового материала в результате вовлеченности обучающихся в образовательный процесс, возможности реализации деятельностного

подхода к обучению. Они пробуждают личную заинтересованность, повышают степень усвоения материала. При активных способах обучения создаются условия для проявления оригинальности, саморазвития, формируются умения по преодолению барьеров, повышается уверенность в себе.

Программа экспериментального обучения состоит из 4 модулей: информационного, практико-ориентированного, итогово-обобщающего (оценочного), диагностического.

Модуль 1. Информационный.

Задачи: формировать интерес к содержанию программы, теоретические и методические основы тьюторского сопровождения.

Основная форма работы со слушателями: лекции.

Тематика лекций разрабатывалась в соответствии с разделами: «Теория и история тьюторства»; «Методика тьюторского сопровождения»; «Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении»; «Профессионально-личностное развитие тьютора».

Модуль 2. Практико-ориентированный.

Задачи: обучить педагогов практическим приемам и методам в работе с детьми с ОВЗ, совершенствовать профессиональные компетенций в области тьюторского сопровождения, профессиональное развитие педагогов для сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзии.

Формы работы со слушателями: творческий семинар, практикум, педагогические кейсы.

Работа с педагогами на данном этапе включала проведение:

- практического занятия на тему «Вопросы разработки и написания адаптированных образовательных программ», в процессе которого педагоги самостоятельно составляли АОП на воспитанника с ОВЗ в часы для самостоятельной работы;

- творческого семинара педагога-психолога «За ресурсом», направленного на формирование личностной готовности педагогов к тьюторскому сопровождению детей с ОВЗ;

- практических занятий по решению педагогических кейсов «Инклюзивное образование: проблемы и пути решения» в форме деловой игры.

Особенность и привлекательность метода кейсов заключается в том, что он позволяет смоделировать реальную проблему, с которой возможно придется столкнуться на практике[1]. Кейсы развивают аналитические, исследовательские, коммуникативные навыки, вырабатывают умения анализировать ситуацию, планировать стратегию и принимать управленческие решения. Педагоги, работая с ситуацией, учатся правильно ставить задачи, выявлять ключевые факторы, аргументировать свою позицию и решения.

Модуль 3. Итогово-обобщающий (оценочный).

Задачи: проанализировать итоги работы участников программы экспериментального обучения, провести защиту разработанных АОП, зачет по теме «Тьюторство в современном ДОО» в форме круглого стола.

Формы работы со слушателями: анкетирование, обмен мнениями за круглым столом, заполнение анкет по итогам работы.

Модуль 4. Диагностический.

Задачи: оценить динамику готовности педагогов ДОО к тьюторскому сопровождению детей с ОВЗ в условиях инклюзии.

Определение эффективности разработанной программы экспериментального обучения осуществлялось посредством проведения контрольно-оценочного эксперимента. Результаты контрольного исследования свидетельствовали об эффективности реализации предложенной модели обучения по формированию готовности к тьюторскому сопровождению детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Подобранные методы активного обучения, формы работы, способствовали формированию основных компонентов, лежащих в основе готовности педагогов ДОО к тьюторской деятельности.

Выводы

В результате освоения программы экспериментального обучения педагоги освоили теоретические и методические основы

[1] Ваганова О. И. Метод кейсов в профессиональном обучении. Нижний Новгород: ВГИПУ, 2011. 57 с.

тьюторского сопровождения. Полученные в результате обучения знания, навыки, компетенции будут востребованы в педагогической практике по осуществлению комплексного, в том числе, тьюторского сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Список источников

Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.

Ваганова О. И. Метод кейсов в профессиональном обучении. Нижний Новгород: ВГИПУ, 2011. 57 с.

Воронова В. В. Тьютор как связующее звено во взаимодействии специалистов различного профиля в процессе обучения детей с ОВЗ // Вопросы дошкольной педагогики. 2021. № 11 (48). С. 1–3.

Ковалева Т. М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании: Лекции 1–4. Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. 56 с.

Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования / И. В. Карпенкова и др.; под редакцией Е. В. Самсоновой. Москва: МГППУ, 2017. 173 с.

Сведения об авторах

Алла Николаевна Лобкова – магистрант; https://orcid.org/0000-0002-5913-069X, lobkova.a@mail.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Россия); **Alla L. Lobkova** – Master's student, https://orcid.org/0000-0002-5913-069X, lobkova.a@mail.ru,Cherepovets State University (5, st.Lunacharsky, 162600 Cherepovets, Russia).

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

Статья поступила в редакцию 13.03.2023; одобрена после рецензирования 03.04.2023; принята к публикации 17.04.2023.

The article was submitted 13.03.2023; Approved after reviewing 03.04.2023; Accepted for publication 17.04.2023.

Научная статья
УДК 364.12

Характеристика возможностей трудоустройства логистических компаний

Максим Сергеевич Малинин[1]✉, Анастасия Германовна Малинина[2]
[1,2] Череповецкий государственный университет,
Череповец, Россия,
[1]✉ malinin-ms@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0006-0581-9113
[2] shohalova@mail.ru, https://orcid.org/0009-0002-5276-3870

Аннотация. В статье описываются тенденции грузовых автоперевозок на фоне мировой геополитической нестабильности и последствий пандемии. Рассматриваются причины смены вектора развития логистической отрасли на аутсорсинг. Описывается модель и штатное расписание логистического микропредприятия. Особый акцент сделан на требованиях к потенциальным кандидатам в автотранспортную компанию и обзор представленных вакансий на рынке труда. Затрагивается вопрос о возможностях и проблемах трудоустройства людей с инвалидностью в логистических компаниях.
Ключевые слова: логистическая компания, автомобильные грузоперевозки, логист, аутсорсинг, логистическая цепочка

Characteristics of Employment Opportunities of lLogistic Companies

Maxim S. Malinin[1*], Anastasia G. Malinina[2]
[1,2] Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia
[1] malinin-ms@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0006-0581-9113
[2] shohalova@mail.ru, https://orcid.org/0009-0002-5276-3870

Abstract. The article describes the trends in trucking on the background of the global geopolitical instability and the consequences of the pandemic. The reasons for changing the vector of development of the logistic industry to outsourcing are considered. The model and staffing of a logistic micro-enterprise are described. Particular emphasis is placed on the requirements for potential candidates for a motor transport company and an overview of the vacancies presented on the labor market. The issue of opportunities and

problems of employment of people with disabilities in logistic companies is raised.

Keywords: logistic company, trucking, logistician, outsourcing, supply chain

Введение

Работа транспортных компаний России очень сильно сосредоточена на персонале. Несмотря на автоматизацию многих процессов человеческий фактор в этой сфере имеет огромное значение. Именно поэтому наблюдается высокая потребность в качественном штате, и возможности трудоустройства в логистических компаниях имеют высокий потенциал.

Ситуация мировой геополитической нестабильности привела к соответствующим изменениям в области торговли. Это подтверждает исследование агентства PwC[1], которое проводило опрос руководителей предприятий отдельных отраслей, интенсивно использующих цепочки поставок: 63 % респондентов высказались за повышение эффективности, 59 % – за более качественное управление или сокращение затрат в логистических цепочках.

В связи с действующими санкциями в отношении Российской Федерации происходит замещение рынков сбыта и импорта товаров, вместо Европы вектор развития российской логистики смещается на Азию, Турцию и Индию[2]. Кроме того, уже происходит формирование отдельного направления логистического бизнеса для организации оптовых поставок товаров через дружественные страны для последующей перепродажи на территории России. Данная схема ведет к значительному повышению стоимости логистической цепочки, поэтому ряд товаров подвергнется импортозамещению.

[1] Аналитическая статья на RBK «Тренды в области логистики и доставки в 2023 году». URL: https://companies.rbc.ru/news/TEkcLjxZjR/trendyi-v-oblasti-logistiki-i-dostavki-v-2023-godu/ (дата обращения: 08.11.2022).

[2] Самые важные изменения в логистике в 2023 году URL: https://www.if24.ru/samye-vazhnye-izmeneniya-v-logistike-v-2023-godu/ (дата обращения: 08.11.2022).

Американское издание The New York Times провело исследование о влиянии антироссийских санкций на экономику РФ[1]. Вместо ожидаемого спада российского ВВП на 20 % по результатам 2022 года мы увидели снижение лишь на 2,2 %. Более того, по данным Федеральной таможенной службы российский экспорт за первые 9 месяцев 2022 года увеличился на 25 % ($431 млрд) по сравнению с аналогичным периодом 2021 года. Однако в 2023 году отдел макроэкономического анализа ФГ «Финам» прогнозирует значительное снижение экспорта в связи с замедлением роста мировой экономики вследствие продолжающегося ужесточения денежно-кредитной политики мировых Центробанков. При этом наращивание экспорта в регионы Юго-Восточной Азии, Турции, Африки и Латинской Америки будет усиливаться.

Основная часть

В условиях повышенной неопределенности необходимо максимально четко структурировать и грамотно выстраивать организацию внутри самой логистической компании. Поскольку мы наблюдаем тенденцию на снижение логистических издержек, то эффективность транспортной компании должна быть максимально высокой. Это позволит не только оставаться на плаву в большой конкурентной среде, но и активно расширять партнерские отношения за счет большего охвата взаимовыгодных контрактов.

Согласно статистическому исследованию BusinesStat[2] в 2022 году в России функционировало 48,8 тыс. предприятий отрасли автомобильных грузоперевозок, из них 79,9% относится к част-

[1] «Дел не в оборот: внешняя торговля вернулась к уровню прошлого февраля». URL: https://iz.ru/1463404/sofia-smirnova/del-ne-v-oborot-vneshniaia-torgovlia-vernulas-k-urovniu-proshlogo-fevralia (дата обращения: 13.12.2022).

[2] Анализ рынка автомобильных грузоперевозок в России в 2018–2022 гг., прогноз на 2023–2027 гг. в условиях санкций. URL: https://businesstat.ru/images/demo/trucking_russia_demo_businesstat.pdf (дата обращения: 13.12.2022).

ному сектору. Все логистические компании можно условно поделить на 3 категории:

1. Физические лица и микропредприятия.
2. Транспортные компании, входящие в состав крупных промышленных и аграрных холдингов, федеральных розничных сетей.
3. Крупнейшие игроки рынка, оказывающие комплексные логистические услуги.

По мнению аналитической компании Mordor Intelligence в мировой логистической отрасли формируется тенденция передачи функций логистики на аутсорсинг[1]. Это подтверждает статистика Росстата о распределении грузового транспорта по типам собственников в России в 2018–2022 гг. Согласно диаграмме на рис. 1 видно, что количество грузовых автомобилей в собственности граждан в 2022 году превышало число автомобилей в организациях в 5,7 раз и на конец года составляло 3,93 млн. единиц техники.

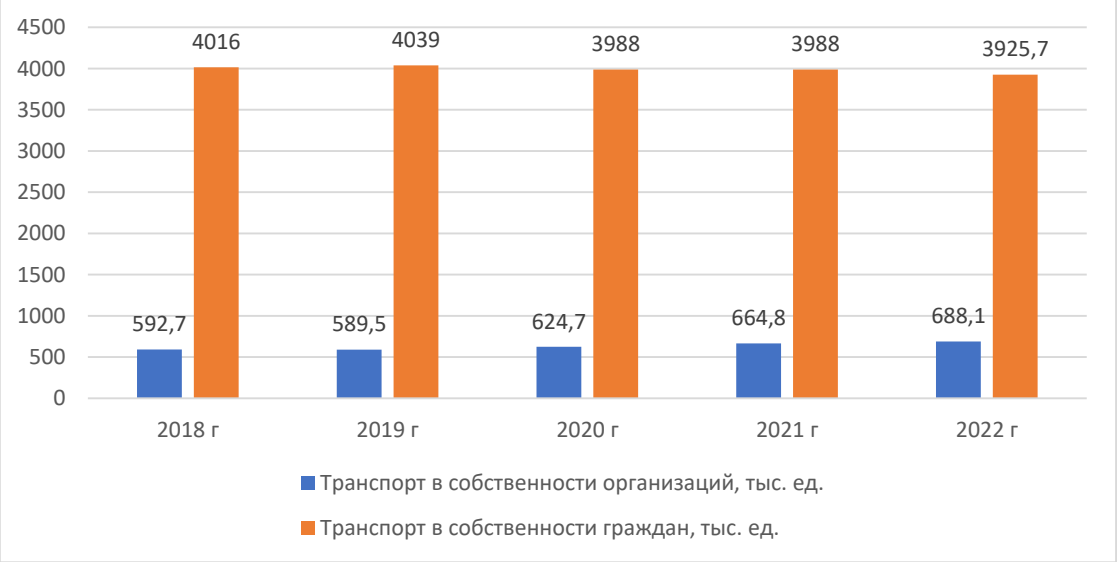


Рис. 1. Количество грузового автотранспорта по типам собственников в России в 2018–2022 гг. (тыс)

[1] Рынок грузоперевозок и логистики: рост, тенденции, влияние COVID-19 и прогнозы (2023–2028 гг.). URL: https://www.mordorintelligence.com/ru/industry-reports/freight-logistics-market-study (дата обращения: 13.12.2022).

Исходя из приведенных выше исследований можно сделать вывод, что физические лица и логистические микропредприятия обрабатывают значительную часть автомобильных грузоперевозок в России.

Классическая модель логистического микропредприятия, специализирующегося на автомобильных грузоперевозках, включает в себя неразветвленную штатную структуру, пример представлен на рис. 2.

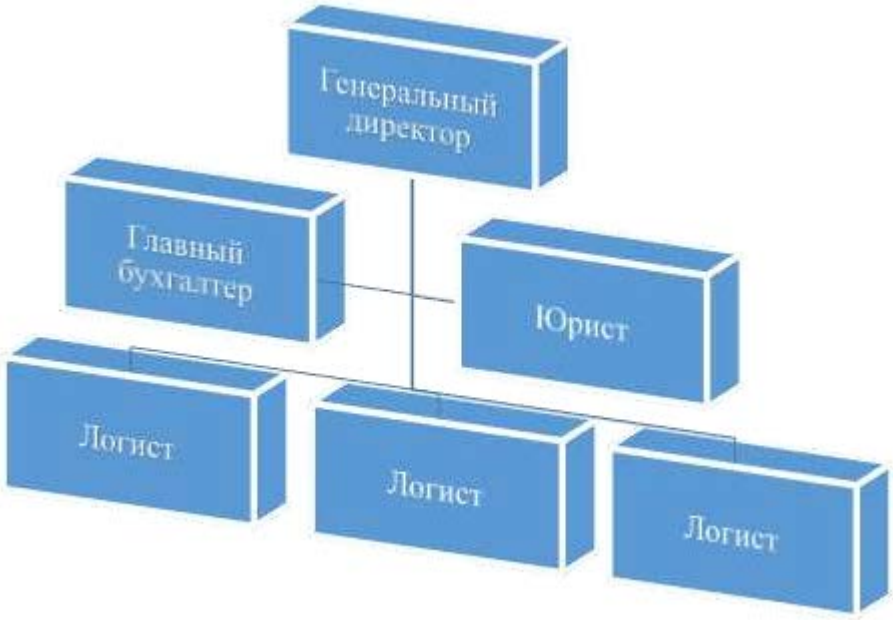


Рис. 2. Модель логистического микропредприятия

Мировая пандемия коронавируса оказала влияние не только на географию и схемы логистических цепочек, но и на принцип работы малых транспортных компаний.

Во-первых, речь идет об оптимизации штатной численности организаций и переоценку функционала должностных обязанностей. Данная мера была необходима в связи с ограничением действия целого ряда направлений бизнеса. Так, среди особо пострадавших кроме грузовых перевозок оказались образовательные учреждения, event-предприятия, тренажерные залы, салоны красоты, сфера развлечений, гостиничный бизнес, розничная торговля непродовольственными товарами, ресторанный бизнес и тури-

стические агентства[1]. По мере снижения эпидемиологических ограничений бизнес начал планомерное восстановление, соответственно направление грузоперевозок тоже пришло к этапу роста. Это позволило восстановить штат логистов на микропредприятиях.

Во-вторых, введенные ограничения способствовали переходу на удаленный режим работы всех сотрудников. Удаленный режим работы доказал свою эффективность. Оказалось, что выполнение всех организационных задач возможно выполнять удаленно без привязки к конкретному офису. Данный формат взаимодействия сотрудников и руководителя несет в себе определенные нюансы, но при грамотном распределении задач и налаживании удобных каналов связи делает коммуникационный процесс внутри организации достаточно функциональным.

Разберем штатное расписание логистического микропредприятия с подробным описанием должностных обязанностей каждого сотрудника.

Главным рабочим звеном такой организации является логист. К основным функциям логиста относятся:

1. Поиск контрагентов, владельцев грузов.
2. Организация процесса взаимодействия с грузовладельцами или логистами, представляющими их интересы, а также с владельцами грузового транспорта на предмет транспортировки грузов в установленные сроки с соблюдением норм и требований, предъявляемых к перевозке соответствующей категории грузов.
3. Ведение соответствующего документооборота.
4. Согласование финансовых условий перевозки груза со всеми участниками логистической цепочки.
5. Отслеживание процесса прохождения и хранения грузов.
6. Работа с контрагентами в случаях возникновения конфликтных ситуаций.

[1] 10 сфер бизнеса, наиболее пострадавших от коронавируса URL: https://turbo.pikabu.ru/story/10_sfer_biznesa_naibolee_postradavshikh_ot_koronavirusa_7461034 (дата обращения: 13.12.2022).

7. Работа с таможенными органами по прохождению зарубежных грузов.

В некоторых микропредприятиях нет отдельной должности юриста, в таком случае обязанности по составлению договоров на оказание услуг с контрагентами переходят в обязанности логиста. При этом шаблоны основных договоров уже должны быть предварительно подготовлены, например, на аутсорсинге.

Главный бухгалтер отвечает за ведение структурированного финансового учета организации и несет полную юридическую ответственность за его достоверность. В основные обязанности данного сотрудника входит ведение бухгалтерского учета, работа в 1С-Бухлалтерии, взаимодействие с государственными органами, сдача бухгалтерской отчетности, работа с банком и кадровый учет.

Вопросы стратегического планирования, формирования финансовой модели предприятия и развитие бренда находятся в компетенции генерального директора. Поиск ключевых партнеров и развитие партнерской сети также входит в обязанности главы компании.

Анализ портала ГородРабот.ру[1] показал, что на март 2023 года в России представлено 2 593 вакансии логистов, при этом 1 387 вакансий (53 %) не требуют опыта работы. Данная профессия является востребованной среди работодателей. Некоторые из них выдвигают требование к кандидатам в виде экономического высшего образования или более узкого направления по логистическому профилю. Однако большинство работодателей ориентируется на более важный фактор, – это коммуникативные навыки. От того, каким образом потенциальный кандидат сможет грамотно наладить взаимодействие со всеми участниками логистической цепочки, зависит эффективность данного сотрудника и финансовый успех самой компании.

[1] Вакансии логиста на март 2023 года в России. URL: https://clck.ru/34GFL3 (дата обращения: 13.12.2022).

Данные портала HeadHunter[1] показывают, что среди значительного количества логистичсеких вакансий только 72 допускают к работе людей с инвалидностью. Стоит отметить, что большинство этих вакансий не предназначены для лиц с 1 группой инвалидности, в частности для инвалидов-колясочников. И хотя 21 вакансия предусматривает удаленный режим работы, но по факту эксперимент по трудоустройству такой категории кандидатов показал, что все работодатели на этапе знакомства с претендентом сразу отказывают в предоставлении работы.

Выводы

Таким образом, отрасль автомобильных грузоперевозок сейчас находится в стадии восстановления после последствий пандемии. Бизнес активно наращивает обороты, соответственно логистика растет. Статистика подтверждает тот факт, что 85 % грузового автотранспорта России по итогам 2022 года находится в собственности физических лиц. Аналитические агентства показывают тенденцию перехода логистических функций на аутсорсинг. На март 2023 года по данным портала ГородРабот.ру представлено 2 593 вакансий логистов, при этом более половины не предъявляют требований к опыту работы. Можно сделать вывод, что данная отрасль имеет высокие перспективы в части трудоустройства потенциальных кандидатов, однако, такая тенденция не распространяется на лиц с инвалидностью, для которых вопрос трудоустройства по-прежнему имеет определенные сложности.

Список источников

Анализ рынка автомобильных грузоперевозок в России в 2018-2022 гг, прогноз на 2023-2027 гг в условиях санкций. URL: https://businesstat.ru/images/demo/trucking_russia_demo_businesstat.pdf (дата обращения: 13.12.2022).

Аналитическая статья на RBK «Тренды в области логистики и доставки в 2023 году». URL: https://companies.rbc.ru/news/TEkcLjxZjR/trendyi-v-oblasti-logistiki-i-dostavki-v-2023-godu/ (дата обращения: 13.12.2022).

[1] Вакансии логиста, доступные для людей с инвалидностью, на март 2023 года. URL: https://clck.ru/34GFNh (дата обращения: 13.12.2022).

Вакансии логиста, доступные для людей с инвалидностью, на март 2023 года. URL: https://clck.ru/34GFNh (дата обращения: 13.12.2022).

Вакансии логиста на март 2023 года в России URL: https://clck.ru/34GFL3 (дата обращения: 13.12.2022).

«Дел не в оборот: внешняя торговля вернулась к уровню прошлого февраля». URL: https://iz.ru/1463404/sofia-smirnova/del-ne-v-oborot-vneshniaia-torgovlia-vernulas-k-urovniu-proshlogo-fevralia (дата обращения: 13.12.2022).

Рынок грузоперевозок и логистики: рост, тенденции, влияние COVID-19 и прогнозы (2023–2028 гг.). URL: https://www.mordorintelligence.com/ru/industry-reports/freight-logistics-market-study (дата обращения: 13.12.2022).

Самые важные изменения в логистике в 2023 году. URL: https://www.if24.ru/samye-vazhnye-izmeneniya-v-logistike-v-2023-godu/ (дата обращения: 13.12.2022).

10 сфер бизнеса, наиболее пострадавших от коронавируса. URL: https://turbo.pikabu.ru/story/10_sfer_biznesa_naibolee_postradavshikh_ot_koronavirusa_7461034 (дата обращения: 13.12.2022).

Сведения об авторах

Максим Сергеевич Малинин – магистрант, malinin-ms@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0006-0581-9113, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Россия); **Maxim S. Malinin** – master student, malinin-ms@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0006-0581-9113, Cherepovets State University (5, st. Lunacharsky, 162600 Cherepovets, Russia).

Анастасия Германовна Малинина – магистрант, shohalova@mail.ru, https://orcid.org/0009-0002-5276-3870, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Россия); **Anastasia G. Malinina** – master student, shohalova@mail.ru, https://orcid.org/0009-0002-5276-3870, Cherepovets State University (5, st. Lunacharsky, 162600 Cherepovets, Russia).

Статья поступила в редакцию 13.03.2023; одобрена после рецензирования 03.04.2023; принята к публикации 17.04.2023.

The article was submitted 13.03.2023; Approved after reviewing 03.04.2023; Accepted for publication 17.04.2023.

Научная статья
УДК 378

Исследование динамики числа обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в Ростовской области

Евгения Владимировна Медникова
Ростовский государственный экономический университет,
Ростов-на-Дону, Россия,
jmednikova2000@gmail.com, https://orcid.org/0009-0008-7319-0040

Аннотация. В данной статье проведено исследование динамики числа обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Объектом исследования стали студенты очного отделения, обучающиеся в университетах Ростовской области. Исследование динамики проводилось за период с 2017 по 2022 год. В процессе анализа были выявлены основные тенденции системы высшего образования в отношении лиц с ОВЗ в Ростовской области, а также выявлены основные проблемы, с которыми сталкиваются инвалиды в процессе получения образования. Выявленные проблемы позволят модернизировать систему высшего образования региона для повышения доступности образования для лиц с ОВЗ.
Ключевые слова: динамика обучающихся, инклюзивное образование, проблема доступности высшего образования, высшее образование в регионе

Research of the dynamics of the number of students with disabilities in the Rostov region

Evgeniya V. Mednikova
Rostov state university of economics,
Rostov-on-Don, Russia
jmednikova2000@gmail.com, https://orcid.org/0009-0008-7319-0040

Annotaion. This paper studies the dynamics of students with disabilities studying full-time at universities of the Rostov region. The study included the period from 2017 to 2022. During the analysis, the main trends of the higher education system in relation to persons with disabilities in the Rostov region were identified. In addition, the main problems faced by disabled people in the process of obtaining education were identified. The identified problems will

make it possible to modernize the higher education system of the region to increase the accessibility of education for people with disabilities.
Key words: dynamics of students, inclusive education, the problem of accessibility of university education, higher education in the region

Введение

Доступность образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья является одной из актуальных социальных проблем. Обеспечение равных условий для получения образования лицами с ОВЗ в России регулируется статьей 19 Федерального закона от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». Согласно данному закону «государство поддерживает получение инвалидами образования и гарантирует создание инвалидам необходимых условий для его получения» в целях развития личности и интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в общество[1].

Однако государственное регулирование системы образования в отношении инвалидов не всегда работает эффективно. Исследование динамики числа обучающихся с ОВЗ в университетах способствует выявлению причин и закономерностей тех или иных явлений и своевременному реагированию по устранению проблем в системе образования.

Основная часть

По данным Федеральной службы государственной статистики в 2022 году в России насчитывается более 11 млн. инвалидов, из них более 1 млн. относятся к инвалидам 1 группы, почти 5 млн. – 2 группы, 4,5 млн. – 3 группы. При этом число лиц с ограниченными возможностями здоровья в возрасте от 18 до 30 лет составляет почти полмиллиона человек[2].

[1] Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ (ред. от 28.12.2022) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».

[2] Федеральная служба государственной статистики. Население. Положение инвалидов. URL: https://rosstat.gov.ru/folder/13964 (дата обращения 25.02.2023).

Согласно мониторингу инклюзивного высшего образования, в 2020 году лица с ограниченными возможностями здоровья обучались в 71,85 % вузов (799). При этом в одном вузе процент обучающихся с ОВЗ от общего числа студентов составляет меньше 1 процента – 0,71 %. Средняя численность обучающихся с инвалидностью или ограничениями по здоровью составляет 28,2 человека на университет[1].

Для исследования динамики числа обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в университетах Ростовской области использовалась информация из Формы № ВПО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры», расположенной в открытом доступе на официальном сайте Министерства науки и высшего образования Российской Федерации.

Информация о численности обучающихся лиц с ОВЗ в государственных университетах Ростовской области на очной форме обучения за 2017–2022 гг. представлена в табл. 1.

Анализируя информацию из табл. 1, можно отметить, что за последние пять лет число обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в университетах Ростовской области возросло. При этом можно отметить, что многие студенты с ОВЗ осваивают программы специалитета – это программы по направлениям «лечебное дело» и «педиатрия». На этих программах специалитета обучается более 90 % студентов с ограниченными возможностями здоровья[2].

---

[1] Медникова Е. В. Инклюзивность в высшем образовании // Инновационные исследования: проблемы внедрения результатов и тенденции развития: Сборник статей международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 27 августа 2022 года). Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «ОМЕГА САЙНС», 2022. С. 138–142.

[2] Министерство науки и высшего образования. Статистическая информация. Высшее образование. URL: https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/ (дата обращения 25.02.2023).

Таблица 1

Численность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в государственных университетах Ростовской области на очной форме за 2017–2022 гг.

	Годы					
	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Программы бакалавриата	368 чел.	389 чел.	339 чел.	428 чел.	505 чел.	493 чел.
Программы специалитета	242 чел.	262 чел.	267 чел.	290 чел.	320 чел.	305 чел.
Программы магистратуры	44 чел.	49 чел.	47 чел.	41 чел.	31 чел.	53 чел.
Всего	654 чел.	700 чел.	653 чел.	759 чел.	856 чел.	851 чел.

Отдельно следует рассмотреть численность первокурсников с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, поступивших на очную форму обучения, за тот же промежуток времени. Данная информация представлена в табл. 2.

Таблица 2

Численность поступивших с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в государственных университетах Ростовской области на очной форме за 2017-2022 гг., чел.

	Годы					
	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Программы бакалавриата	90	125	117	128	159	150
Программы специалитета	64	57	57	59	77	51
Программы магистратуры	5	5	3	4	14	18
Всего	159	187	177	191	250	219

Таким образом, можем отметить, что численность первокурсников за последние пять лет увеличилась, более того резкий рост отмечался в 2021 году.

Если изучать более подробно информацию, представленную Министерством науки и высшего образования, можно обнаружить, что, начиная с 2021 года, добавилась категория «из них принято в пределах квоты приема лиц, имеющих особое право». Ранее этот критерий не учитывался при предоставлении статистики. Если более подробно рассмотреть данный критерий, то можно отметить, что число обучающихся с инвалидностью, принятых в пределах особой квоты, составляет более 90 %. Именно этим можно объяснить рост числа обучаемости в 2021 и 2022 гг. в табл. 1.

Это говорит о том, что государственная политика в отношении получения высшего образования инвалидами работает достаточно эффективно и благодаря ей начиная с 2021 года число поступивших в высшие образовательные учреждения увеличилось.

И, наконец, рассмотрим более подробно число выпускников с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью за 2017–2022 года для получения полной картины доступности высшего образования для инвалидов в Ростовской области. Информация об инвалидах-выпускниках представлена в табл. 3.

Таблица 3

Численность выпустившихся лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в государственных университетах Ростовской области на очной форме за 2017-2022 гг.

	Годы					
	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Программы бакалавриата	82 чел.	67 чел.	61 чел.	50 чел.	68 чел.	90 чел.
Программы специалитета	21 чел.	31 чел.	31 чел.	29 чел.	39 чел.	34 чел.
Программы магистратуры	22 чел.	24 чел.	25 чел.	25 чел.	30 чел.	12 чел.
Всего	125 чел.	122 чел.	117 чел.	104 чел.	137 чел.	136 чел.

Таким образом, можем отметить, что численность выпускников за последние пять лет не сильно изменилась. Однако интересен тот факт, что при среднем количестве поступивших (750) каждый год выпускается в среднем 120. Данное явление говорит о том, что, несмотря на возможность получения высшего образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, существуют определенные обстоятельства, не позволяющие им завершить обучение.

Одной из проблем при получении высшего образования является наличие инфраструктуры. Несмотря на то, что по документам высшие образовательные учреждения оборудованы всем необходимым, чтобы обеспечить студенту с ОВЗ возможность посещать учреждения, в действительности часто инфаструктура выходит из строя и ремонт занимает определенный период времени.

Еще одной существенной проблемой, с которой сталкиваются лица с ограниченными возможностями здоровья, является взаимодействие с другими студентами университета. Инклюзии в образовании можно добиться не только с помощью государственной политики, но благодаря толерантности общества. Очень часто студенты с ОВЗ, несмотря на то что социализируются в обществе в процессе обучения, продолжают чувствовать себя одиноко.

В Ростовской области было выявлено, что еще одной из причин возникновения сложностей при получении высшего образования инвалидами является отсутствие или недостаточное количество адаптированных образовательных программ. Если в 2017 году по данным программам обучалось 16 лиц с ограниченными возможностями здоровья и 49 инвалидов, то в 2022 году только 1 студент с ОВЗ обучался по адаптированных образовательным программам. При этом стоит также отметить, что в 2021 году ни один студент не обучался по адаптированным программам.

Выводы

Исследование динамики численности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в университетах Ростовской

области на очной форме обучения за 2017–2022 гг. показало, что общее число обучающихся с ОВЗ или инвалидностью увеличивается из года в год. Во многом этому способствует государственная политика по предоставлению бюджетных мест для данной категории обучающихся.

При этом, несмотря на увеличение числа обучающихся за последнее время, число выпускников почти не увеличивается. Это говорит о несовершенстве системы высшего образования в Ростовской области в отношении доступности образования для лиц с ОВЗ. Среди причин данного явления, помимо самых очевидных, связанных с инфраструктурой и принятием обществом, было выявлено низкое количество адаптированных программ для лиц с ограниченными возможностями и инвалидностью. Это может также говорить об отсутствии или малом количестве в регионе преподавателей и сотрудников, обученных работать с данной категорией студентов.

Список источников

Медникова Е. В. Инклюзивность в высшем образовании // Инновационные исследования: проблемы внедрения результатов и тенденции развития: Сборник статей международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 27 августа 2022 года). Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «ОМЕГА САЙНС», 2022. С. 138–142.

Министерство науки и высшего образования. Статистическая информация. Высшее образование. URL: https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/ (дата обращения: 25.02.2023).

Федеральная служба государственной статистики. Население. Положение инвалидов. URL: https://rosstat.gov.ru/folder/13964 (дата обращения 25.02.2023).

Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ (ред. от 28.12.2022) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/ (дата обращения: 25.02.2023).

Сведения об авторе

Евгения Владимировна Медникова – студент; jmednikova2000@gmail.com, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ) (д. 69, ул. Большая Садовая, 344002 Ростов-на-Дону, Россия); **Evgeniya V. Mednikova** – student, jmednikova2000@gmail.com, Rostov state university of economics (69, st. Bolshaya Sadovaya, 344002 Rostov-on-Don, Russia).

Статья поступила в редакцию 13.03.2023; одобрена после рецензирования 03.04.2023; принята к публикации 17.04.2023.

The article was submitted 13.03.2023; Approved after reviewing 03.04.2023; Accepted for publication 17.04.2023.

Научная статья
УДК 376.1

Саморазвитие, самообразование и самоорганизация студентов с ОВЗ и инвалидностью средствами адаптационных дисциплин в Череповецком государственном университете

Роман Александрович Самофал
Череповецкий государственный университет,
Череповец, Россия
samofalr2012@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-6965-9864

Аннотация. В статье рассмотрены результаты разработки и внедрения в образовательный процесс адаптационных дисциплин в Череповецком государственном университете в рамках проблемы саморазвития, самообразования и самоорганизации студентов с ОВЗ и инвалидностью. Автором описано содержание адаптационного модуля «Основы саморазвития, самообразования и самоорганизации» для студентов с ОВЗ и инвалидностью, представленного на портале «Инклюзивное высшее образование в России».
Ключевые слова: саморазвитие, самообразование, самоорганизация, студенты с ОВЗ и инвалидностью, адаптационная дисциплина (модуль)

Self-development, self-education and self-organization of students with disabilities and disabilities by means of adaptive disciplines at Cherepovets State University

Roman A. Samofal
Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia
samofalr2012@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-6965-9864

Abstract: The article discusses the results of the development and implementation of adaptive disciplines in the educational process at Cherepovets State University within the framework of the problem of self-development, self-education and self-organization of students with disabilities and disabilities. The author describes the content of the adaptation module "Fundamentals of self-development, self-education and self-organization" for students with disabilities and disabilities, presented on the portal "Inclusive higher education in Russia".
Keywords: self-development, self-education, self-organization, students with disabilities and disabilities, adaptation discipline (module)

Введение

В настоящее время в связи с изменениями в области образования и социально-экономической сфере особо остро встают вопросы профессиональной подготовки высококвалифицированных специалистов, готовых в условиях быстроменяющейся ситуации на рынке труда переквалифицироваться, получить новые навыки или смежную специальность[1].

Соответственно, современный студент должен быть готов к постоянному саморазвитию, самообразованию, способен достаточно быстро адаптироваться к социальной среде и самостоятельно организовывать свою деятельность, опираясь на сильные стороны своей личности. Успешное решение проблем, с которыми сталкивается студент, начиная обучаться в высшем учебном заведении, является важным как для самого студента, так и для общества в целом с точки зрения оптимального развития личности будущего профессионала, становления студента как субъекта трудовой деятельности.

Основная часть

На сегодняшний день ценность саморазвития и самообразования признается не только учеными, но и всеми членами общества. Многие люди осознают, что без постоянной работы над собой, вряд ли можно достигнуть серьезных успехов в различных сферах жизни и деятельности[2].

Наличие у студента инвалидности закономерно обусловливает повышение требований к адаптационным возможностям студентов, к их способности самостоятельно соотнести свои личностные и познавательные ресурсы (навыки самоорганизации, самоконтроля, способность самостоятельно добывать знания и творчески подходить к решению проблем различного уровня) с тре-

[1] Психолого-педагогическое сопровождение развития общекультурных компетенций студентов вуза / Е. Ю. Малышева и др.; под редакцией Е. Ю. Малышевой, Н. В. Макаровой. Череповец: Череповецкий государственный университет, 2016. 171 с.

[2] Маралов В. Г., Низовских Н. А., Щукина М. А. Психология саморазвития. Москва: Юрайт, 2023. 320 с.

бованиями образовательного процесса в вузе. Соответственно необходимо специально создавать условия для адаптации студентов к новым образовательным условиям, повышать уровень их учебной и профессиональной мотивации, что может быть обеспечено внедрением в образовательный процесс адаптационных дисциплин (курсов).

В 2011 году в образовательный процесс Череповецкого государственного университета были внедрены Программа личностного и профессионального развития, факультатив «Технология карьеры», Программа школы карьеры «Грани». Это уникальные обучающие программы, направленные на развитие общекультурных компетенций, необходимых обучающимся для успешного построения будущей карьеры[1]. В рамках программы личностного и профессионального развития был разработан и внедрен в образовательный процесс адаптационный курс «Основы саморазвития, самообразования и самоорганизации», который является обязательным, ведётся в первые дни учёбы в первом семестре. Требований к входным знаниям, умениям и готовности обучающихся нет. По сути, это тренинговые занятия с первокурсниками, способствующие командообразованию, активизации личностных и адаптационных ресурсов обучающихся.

В проведении данного курса задействованы студенты старших курсов – игротехники. Это основные ведущие адаптационных тренингов. Также к реализации данного курса привлечены прошедшие специальный инструктаж студенческие кураторы и кураторы-преподаватели. Их работа не ограничивается тренингами, а продолжается в течение целого года. Основной задачей деятельности студента-куратора является содействие адаптации первокурсников к вузу, содействие сплочению студенческой группы. При этом студенты старших курсов в процессе адаптационной работы с первокурсниками, с одной стороны, способствуют со-

[1] Психолого-педагогическое сопровождение развития общекультурных компетенций студентов вуза / Е. Ю. Малышева и др.; под редакцией Е. Ю. Малышевой, Н. В. Макаровой. Череповец: Череповецкий государственный университет, 2016. 171 с.

зданию предпосылок формирования общекультурных компетенций у вчерашних школьников, с другой – сами получают серьезную базу для развития данных компетенций как в ходе обучающих тренингов, так и в процессе непосредственной работы с академическими группами первого курса. Студенты-кураторы проходят специальную подготовку, в которую включены темы по инклюзивному волонтёрству и практике взаимодействия с инвалидами.

Спецификой адаптационного курса является его целевая направленность не только на обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, но и на обычных студентов, что выгодно отличает данный курс от аналогичных. Программа дисциплины способствует активизации адаптационного потенциала всех обучающихся, профилактике их социально-психологической дезадаптации. Достижение этих целей обеспечивается в том числе путем создания внешних (организационных) и внутренних (личностных) предпосылок для построения студентами с ОВЗ и инвалидностью эффективной деловой коммуникации с субъектами инклюзивного образовательного пространства, формирования у них навыков построения программы саморазвития и самообразования, навыков составления портфолио профессиональной карьеры (как предпосылки построения будущей профессиональной карьеры) с учетом индивидуальных личностных особенностей и возможностей здоровья. Освоение студентами содержания отдельных разделов (тем) программы дисциплины создает основу для формирования у них навыков и умений, востребованных как в учебной, так и в профессиональной деятельности. Формируемые в ходе адаптационного модуля общекультурные компетенции разделены на две группы (личностные и деятельностные) и могут быть соотнесены с компетенциями, которые указаны в стандартах подготовки по конкретному направлению.

Принципы работы со студентами в рамках адаптационной дисциплины следующие: соблюдение конфиденциальности личной информации; принцип добровольности участия в диагностических процедурах; учет особых образовательных потребностей студента при организации образовательного процесса (использо-

вание видео-лекций, рекомендаций, заданий для самостоятельной работы и др.); учет индивидуальных особенностей студентов; обеспечение возможности получения обратной связи от преподавателя (дистанционное консультирование); качественная оценка результатов изучения дисциплины.

Логика дисциплины включает три основных блока:

– основы учебно-профессиональной деятельности. Рекомендации по организации самостоятельной учебной деятельности;

– основы саморазвития (итогом является составление программы саморазвития);

– самообразование и самоорганизация (итог – защита портфолио).

Методическое обеспечение дисциплины включает видеолекции, материалы для самостоятельной работы студентов (материалы лекций, задания с рефлексивным самоотчетом и др.), рабочую тетрадь (адаптированный электронный вариант), методы оценки компетенций (схема оценки программы саморазвития, портфолио, схему экспертной оценки и самооценки уровня развития компетенций).

Материалы по курсу содержатся на образовательном портале ЧГУ. На сайте представлены методические материалы, контрольно-измерительные материалы, тексты для углублённого изучения предмета и подготовки к занятиям, рабочая тетрадь.

Изучение курса студентами с ОВЗ и инвалидностью предполагает индивидуальный подход. В случае пропусков занятий студентами по уважительной причине, обучения студентов по индивидуальному графику для закрепления практических навыков выдаются типовые индивидуальные задания. Подобные задания должны сдаваться в определенные преподавателем сроки. Выполненные задания оцениваются исходя из разработанных критериев оценивания компетенций. Для выполнения заданий рекомендуется использовать рабочую тетрадь. Заполнение тетради контролируется преподавателем в течение изучения курса. Преподаватель в дальнейшем сможет анализировать результаты самостоятельной работы студента и давать необходимые коммен-

тарии. Студентам гарантируется конфиденциальность личной информации.

Результатами внедрения адаптационного курса являются:

– положительная динамика показателей адаптации студентов с ОВЗ 1–2-го курсов к новым образовательным условиям;

– повышение социальной активности студентов (причем отмечено значительное увеличение числа студентов-активистов именно среди первокурсников); увеличение количества студентов, участвующих в реализации социально-значимых проектов;

– динамика развития общекультурных компетенций студентов.

Адаптационные дисциплины в ЧГУ тесно связаны с реализуемой в вузе программой формирования вариативных траекторий профессионального и личностного развития студентов. Возможные траектории, которые выбираются студентами, это наука и инновации, здоровый образ жизни и спорт, волонтерство и социальное проектирование, культура и творчество, лидерство и управление, профессионализм и карьера, международная деятельность, бизнес и предпринимательство.

На основании собственного опыта и анализа адаптационных дисциплин других вузов нами был разработан и представлен на портале «Инклюзивное высшее образование в России» адаптационный модуль «Основы саморазвития, самообразования и самоорганизации» для студентов с ОВЗ и инвалидностью (О. А. Денисова, О. Л. Леханова, Е. А. Малышева, Н. В. Макарова, В. Н. Поникарова, Р. А. Самофал).

Портал «Инклюзивное образование РФ» позволяет любому студенту с ОВЗ и инвалидностью пройти данный курс дистанционно. Студентам предоставляется возможность посмотреть видео лекции с субтитрами, прочитать в удобное время содержание лекции, выполнить практические задания, что в целом позволяет сформировать необходимые компетенции.

Изучение данной дисциплины способствует адаптации студентов с ОВЗ и инвалидностью к новым условиям обучения, ориентирует их на осуществление личностно-мотивационной, когни-

тивной и практической подготовки к обучению в вузе. Усвоение материала дисциплины позволит студентам соотнести свои индивидуальные особенности с теми требованиями, которые предъявляются к обучающимся как в процессе учебно-профессиональной, так и в рамках будущей профессиональной деятельности. Курс направлен на создание условия для вхождения первокурсников с ОВЗ и инвалидностью в учебный процесс, включения в социокультурную среду вуза, активную студенческую жизнь, на формирование готовности к взаимодействию в ходе решения задач учебно-профессиональной деятельности. Реализация курса позволяет актуализировать у студентов с ОВЗ и инвалидностью потребность в сотрудничестве с преподавателями и одногруппниками

Содержание адаптационного модуля и формы работы в рамках курса способствуют формированию у студентов профессионального целеполагания, развитию готовности к дальнейшему профессиональному становлению и росту, определению путей самообразования на ближайшую перспективу.

Целями освоения адаптационного модуля являются:

– формирование и развитие компетенций саморазвития, самообучения и самоорганизации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, способствующих их успешной адаптации к требованиям учебно-профессиональной деятельности;

– профилактика социально-психологической дезадаптации у обучающихся с ОВЗ и инвалидностью на первых этапах профессиональной подготовки (профессионального образования).

Задачи адаптационного модуля:

– информационная и консультативная поддержка студентов с ОВЗ и инвалидностью в вопросах организации самостоятельной учебной деятельности;

– содействовать развитию процессов самопознания, способности адекватно оценивать свои индивидуальные особенности и возможности относительно требований учебно-профессиональной деятельности и требований к результатам освоения ОП;

– активизация адаптационного потенциала обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, содействие повышению уровня их учебной и профессиональной мотивации, формирование навыков эмоциональной саморегуляции;

– формирование у студентов с ОВЗ и инвалидностью способности к целеполаганию и планированию различных видов деятельности (учебной, коммуникативной, профессиональной);

– формирование у студентов с ОВЗ и инвалидностью готовности к определению путей самообразования и саморазвития на ближайшую перспективу с учётом перечня компетенций, формируемых в вузе в соответствии с требованиями ОП ВО (по конкретному направлению подготовки);

– формирование у студентов с ОВЗ и инвалидностью готовности к взаимодействию со всеми участниками инклюзивного образовательного процесса.

В содержание адаптационного модуля включены следующие темы:

1. Рекомендации по организации самостоятельной учебной деятельности.
2. Понятие о саморазвитии. Формы и этапы саморазвития.
3. Самопознание как этап саморазвития.
4. Самообразование как самомотивированная деятельность.
5. Составление программы саморазвития. Формирование программы саморазвития.
6. Понятие самопрезентации. Техники эффективной самопрезентации.
7. Роль целеполагания и планирования времени в эффективной деятельности.
8. Правила и технологии постановки целей. Индивидуальные стратегии достижения успеха.
9. Приемы управления временем. Навыки планирования времени.

Уникальным инструментом для освоения курса является «Рабочая тетрадь» и методические рекомендации по дисциплине. Тетрадь следует заполнять по мере изучения тем. Использование рабочей тетради значительно помогает студенту в самостоятель-

ной работе по изучению курса. В тетради содержатся материалы, способствующие усвоению содержания каждого из разделов программы курса: тексты психологических методик, схемы, инструкции к некоторым психологическим упражнениям, процедурам, список рекомендуемой литературы и интернет-источников. Выделено место для проведения самоанализа, личных записей.

Достоинствами и специфическими особенностями предлагаемого адаптационного модуля являются:

- практическая ориентированность содержания (акцент на развитие, а не отработку теоретического материала);
- модульная форма изложения дисциплины;
- использование специфических форм работы для вовлечения студентов в активный процесс самопознания и саморазвития (психотехнические игры и упражнения, методы психологической диагностики и т. п., социальное проектирование);
- разработанные материалы для самостоятельной работы студентов – рабочая тетрадь,
- приоритет в оценке эффективности работы рефлексивных методов – самоанализ, самоотчет, составление и анализ программы саморазвития, самооценка, составление портфолио профессиональной карьеры.

Выводы

Таким образом, глобальные социальные изменения требуют от современного студента новых профессиональных компетенций, что предполагает его постоянное саморазвитие и самообразование.

Адаптационный модуль «Основы саморазвития, самообразования и самоорганизации», реализуемый в ЧГУ, позволяет студентам с ОВЗ и инвалидностью сформировать необходимые компетенции, спроектировать свою профессиональную траекторию, а также способствует адаптации студентов с ОВЗ и инвалидностью к новым условиям обучения. Опыт ЧГУ в разработке адаптационных дисциплин для студентов с ОВЗ и инвалидностью может быть масштабирован в практику работы вузов России.

Список источников

Маралов В. Г., Низовских Н. А., Щукина М. А. Психология саморазвития. Москва: Юрайт, 2023. 320 с.

Психолого-педагогическое сопровождение развития общекультурных компетенций студентов вуза / Е. Ю. Малышева и др.; под редакцией Е. Ю. Малышевой, Н. В. Макаровой. Череповец: Череповецкий государственный университет, 2016. 171 с.

Сведения об авторе

Роман Александрович Самофал – кандидат психологических наук, доцент; https://orcid.org/0000-0001-6965-9864, samofalr2012@yandex.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 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, st. Lunacharsky, 162600 Cherepovets, Russia).

Статья поступила в редакцию 13.03.2023; одобрена после рецензирования 03.04.2023; принята к публикации 17.04.2023.

The article was submitted 13.03.2023; Approved after reviewing 03.04.2023; Accepted for publication 17.04.2023.

Научная статья
УДК 376.1

Характеристика возможностей и проблем трудоустройства лиц с инвалидностью в fashion-индустрии

Наталия Викторовна Сычева
Череповецкий государственный университет,
Череповец, Россия
natasha@lavalliere.ru

Аннотация. В статье раскрыта проблема инклюзии в вопросах трудоустройства людей с ОВЗ с точки зрения препятствующих факторов и путей их устранения. Описан опыт создания системы обучения и рабочих мест в fashion-среде как крайне ресурсной сфере для инвалидов. Представлены пути расширения возможностей успешного взаимодействия людей с инвалидностью и работодателей, способы повышения мотивации к трудоустройству инвалидов как со стороны соискателей, так и со стороны работодателей.
Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзия, инвалиды-колясочники, профориентация, трудоустройство инвалидов, fashion-индустрия

Characteristics of employment opportunities and problems of people with disabilities in the fashion industry

Natalia V. Sycheva
Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia
natasha@lavalliere.ru

Abstract. The article reveals the problem of inclusion in the employment of people with disabilities in terms of obstacles and ways to eliminate them. The experience of creating an educating system and jobs in the fashion environment as a highly resourceful area for the disabled is described. The ways of expanding the opportunities for successful interaction between people with disabilities and employers, ways to increase the motivation for employment of disabled people both on the part of job seekers and the employers are presented.
Keywords: inclusive education, inclusion, wheelchair users, career guidance, employment of disabled people, fashion industry

Введение

Проблемы трудоустройства инвалидов остаются актуальными в нашем обществе. В условиях существующего социального неравенства инвалиды часто лишаются возможности полноценно участвовать в жизни общества, хотя государство предпринимает регулярные меры для того, чтобы изменить эту ситуацию. Несмотря на то, что существует ряд законодательных актов, направленных на улучшение социальной защищенности инвалидов, проблемы трудоустройства остаются одними из самых актуальных и сложных для решения.

В мире регулярно предпринимаются некоторые шаги для улучшения этой ситуации, но в целом они носят локальный характер и скорее зависят от экономических возможностей государства предоставить определенные дополнительные блага людям с инвалидностью, нежели от улучшения работы механизма инклюзии и социализации инвалидов как такового. Помимо технических проблем с потребностями обустройств рабочих мест и предоставления необходимого дополнительного образования, наиболее сложным фактором является то, что и в современном обществе существует проблема стереотипов и предрассудков в отношении инвалидов. Многие работодатели не представляют, какие навыки они имеют и не умеют оценивать их потенциал[1].

Таким образом, система работает не всегда эффективно как со стороны соискателей с инвалидностью, так и со стороны работадателей. Образ жизни и ограничения негативно воздействуют на психическое состояние, вызывая множество специфичных проявлений. Работодатели не видят равные возможности в трудоустройстве инвалида и человека без ограничений по здоровью. Это непосредственно ведет к тому, что работадатель готов предоставить лишь низкооплачиваемые вакансии или вовсе отказаться принять в коллектив человека с ограничениями. Выявленные проблемы позволили нашей команде найти уникальную нишу,

[1] Основы инклюзивной культуры / под общей редакцией О. А. Денисовой; составитель О. Л. Леханова. Череповец: Череповецкий государственный университет, 2021. 214 с.

которая сочетает в себе как фактически бесконечные возможности для образования и профессионального развития инвалидов, так и огромный спрос на рынке труда на данные профессии. В этой статье мы рассмотрим возможность создания рабочих мест в fashion-индустрии и обучение людей с инвалидностью профессии «специалист по вышивке высокой моды», исходя из собственного опыта.

Основная часть

В модной индустрии на сегодняшний день есть огромный спрос на специалистов по ручной вышивке. Это связано с растущим интересом к уникальности и индивидуальности продуктов и повышением стандартов качества в сфере дизайна. Сегодня многие бренды и дизайнеры из-за высокой конкуренции в индустрии стали уделять большое внимание деталям. Чем больше используется ручной труд, тем более высококлассным и дорогостоящим является изделие. Редкая коллекция одежды, представленная на ведущих подиумах мира, обходится без элементов ручной вышивки, которая выполняется высококлассными специалистами. Специалисты по ручной вышивке могут превращать обычные вещи в произведения искусства. Они используют различные техники и материалы, чтобы создать уникальный образ.

Наличие качественных специалистов, которые позволят бренду создавать уникальные вещи, является одним из ключевых факторов для успеха в современной модной индустрии и большим конкурентным преимуществом внутри нее.

Наконец, специалисты по ручной вышивке выполняют частные заказы. Здесь специалисты по ручной вышивке обеспечивают лучшее качество предоставляемых услуг, а также могут отвечать на индивидуальные требования и пожелания клиентов.

Спрос на такие знания и умения постоянно растет, при этом количество квалифицированных кадров на рынке находится в критическом дефиците. Сильный профицит в спросе образовался за счет «исчезновения» профессионалов в сфере вышивки. Дело в том, что эти умения ранее нередко передавались из поколения в поколение, обучение техникам происходило в индивидуальном

формате, после которого спустя годы практики формировался полноценный специалист ручного труда. В современных же реалиях общество во всех сферах, и модная среда не исключение, развивается крайне интенсивно, на арене постоянно появляются новые бренды, но механизм оперативного обучения специалистов по вышивке в мире фактически отсутствует.

В крайне динамичном мире такие профессии ушли из списка популярных, так как требуют большой усидчивости и стараний. Многие люди, в особенности женского пола, были бы рады видеть себя в такой интересной, популярной и креативной среде. Но тратить усилия, чтобы получить физически-ориентированную профессию, которая не пригодиться в других сферах, зачастую неоправданно, поэтому молодые специалисты предпочитают обучаться чему-то более универсальному и не столь ресурсно затратному.

Некоторое время назад инклюзия людей с инвалидностью стала актуальной, но несмотря на ряд предпринятых попыток по созданию рабочих мест для инвалидов, в большинстве случаев даже самые успешные опыты инклюзии заключались исключительно в привлечении их к модным показам, фото и видеосъемкам. Даже организаторы самых топовых инклюзивных проектов fashion-сферы, такие как Янина Суринова, отмечают, что отношение общества к инвалидам неоднозначно. Главные причины, которые не позволяют внедрить качественный инструмент обучения и создать рабочие места для инвалидов: в инвалидах не видят конкурентно способных специалистов, и также руководители мало заинтересованы во включении инвалидов в коллективы своих компаний.

Рассмотрим основные проблемы в трудоустройстве инвалидов и возможности их устранения в рамках проекта школ вышивки высокой моды, которые ориентированы на обучение кадров с инвалидностью и последующее трудоустройство в fashion-индустрии.

В первую очередь профессии модной индустрии подойдут для инвалидов-колясочников, но не для инвалидов с умственной отсталостью, с тяжелыми нарушениями зрения и моторики рук[1].

Первая группа, к которой относятся проблемы трудоустройства, связана с физическими и другими ограничениями, затрудняющими обучение инвалида. Не всегда желаемое образование доступно для человека с инвалидностью, и даже при наличии возможностей и доступности качественной образовательной системы не все профессии, в особенности прикладные, готовы адаптировать под инвалидов.

Ручная вышивка представляет собой очень сложный процесс, требующий эстетического чутья, качественного обучения, длительной практики. Поэтому в целях обеспечения реальной возможности для лиц с инвалидностью обучиться ручной вышивке, необходимо:

1. Разделить производственный процесс таким образом, чтобы отделить технически сложную часть и автоматизировать ее, а инвалидам предоставить уже «полуфабрикат» для того, чтобы закончить расшивку. Для этого производство изготавливает базу-платформу для декора с помощью машинной техники, а инвалидам она предоставляется для декорирования. Обучение процессу декорирования несопоставимо проще, чем полноценному искусству ручной вышивки.

2. Также стоит отметить, что получить образование для прикладного искусства, не будучи постоянно задействованным в процессе обучения, крайне сложно. Поэтому мы предлагаем систему онлайн-обучения[2], которая будет доступна каждому желающему, а также сэкономит время и ресурсы учебного учреждения на оборудование своего пространства под нужды инвалидов.

---

[1] Основы дефектологии и инклюзивного образования / Борисова Н. А. и др.; под общей редакцией О. А. Денисовой. Череповец: Череповецкий государственный университет, 2021. 278 с.

[2] Денисова О. А. и др. Цифровые ресурсы профессионализации молодых инвалидов. Череповец: Череповецкий государственный университет, 2021. 194 с.

3. Всегда большую роль в любом процессе самоорганизации играет мотивация, а быстрое внедрение в работу является лучшей мотивацией будущего сотрудника. Поэтому мы предлагаем выстроить программу обучения небольшими блоками-модулями. Обучившись нескольким техникам и пройдя аттестацию по базовым блокам, можно будет приступить к возможной на данном этапе работе и продолжать совершенствоваться по программе далее.

Вторая группа проблем трудоустройства инвалидов связана со сложностью адаптации рабочего места для инвалида с учетом его потребностей[2]. Работодатели не всегда желают тратить дополнительные средства на техническое оборудование, создание специальных условий для инвалидов, стараются нанимать только здоровых. Особенно это относится к группе инвалидов с тяжелой, длительной формой заболевания, нуждающиеся в специальном оборудовании и обеспечении, которыми не обладает обычный офис.

Проблема в том, что инвалид воспринимается как человек, который не сможет работать как человек без физических ограничений. По факту альтернативный специалист предпочительнее. Так происходит достаточно часто, так как рынок труда по ряду профессий переполнен. При этом необходимо отметить, что в модном мире специалисты по вышивке очень востребованы. Работодатели часто ищут специалиста по вышивке, так как спрос на них неустанно повышается. Когда работодатель мотивирован нанять человека, он со значительно большей степенью включенности сможет и, главное, захочет ресурсно обеспечить все потребности сотрудника.

Третья группа проблем трудоустройства инвалидов заключается в том, что у инвалидов существуют значительные шансы трудоустройства на неквалифицированные рабочие места, соответственно с низкой заработной платой. В этом случае при трудоустройстве инвалид получает низкую оплату своего труда, что в свою очередь не может не отразиться на качестве его жизни.

Четвертая группа проблем трудоустройства инвалидов заключается в некачественной репрезентации инвалидов в обществе.

В этом случае речь идет о недостаточном информировании общества о вдохновляющей и яркой стороне жизни инвалидов. Не каждый инвалид может похвастаться такими кейсами, ровно и как не каждый человек без ограничений, но эти случаи есть и их много[5]. Несмотря на невероятное изобилие информационного обмена в рамках сети Интернет, подавляющее большинство обзоров на кейсы, связанные с инвалидами, не представляются в позитивном свете и не являются мотивирующими для публики.

Нам видится, что результативным решением проблемы является коррекция информационного фона и смещение акцента на истории преодоления, мотивации, успеха и упорства, которые присущи людям с ОВЗ зачастую в большей мере, чем людям без ограничений. Таким образом, обычные люди смогут увидеть инвалидов как ролевую модель и предмет для подражания, что, в свою очередь, повлечет за собой смену парадигмы и вовлечение общества в проблемы инвалидов уже в совершенно другом, партнерском и равноценном свете.

Выводы

Итак, анализ проблем позволил нам найти решение, которое заключается в том, чтобы представить инвалиду возможность – через создание специальной технологии (системного инструмента) по взращиванию высококлассных специалистов, которые будут цениться на рынке труда и, как следствие, уровень их заработной платы будет высоким. Это улучшит качество жизни людей с инвалидностью, расширит возможности по их трудоустройству, обеспечит личностный рост, позволит приобрести творческую профессию, «прикоснуться» к миру высокой моды, постоянно повышать квалификацию и практиковаться, перейти от простого декорирования к сложному, заниматься разработкой и созданием вышивок.

Таким образом, можно заключить, что fashion-индустрия открывает огромные возможности для трудоустройства инвалидов, а программа нашей школы позволит обучиться престижной и интересной профессии и иметь стабильный уровень дохода и положение в обществе. Ориентир на качественное доступное образо-

вание, а главное – работа в престижной сфере в свою очередь станет мотивацией, чтобы выбрать профессию, связанную с модной сферой. Обучение профессии «специалист по вышивке высокой моды» поспособствует созданию рабочих мест для людей с ОВЗ, с одной стороны, и создаст площадку для набора высококлассных кадров для компаний из fashion-среды – с другой, будет способствовать решению проблемы трудоустройства инвалидов в целом.

Список источников

Борисова Н. А. и др. Основы дефектологии и инклюзивного образования / под общей редакцией О. А. Денисовой. Череповец: Череповецкий государственный университет, 2021. 278 с.

Денисова О. А. и др. Цифровые ресурсы профессионализации молодых инвалидов. Череповец: Череповецкий государственный университет, 2021. 194 с.

Основы инклюзивной культуры / под общей редакцией О. А. Денисовой; составитель О. Л. Леханова. Череповец: Череповецкий государстенный университет, 2021. 214 с.

Сведения об авторе

Наталия Викторовна Сычова – студент магистратуры, natasha@lavalliere.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Россия); **Natalia V. Sycheva** – master's degree student, natasha@lavalliere.ru, Cherepovets State University (5, st. Lunacharsky, 162600, Cherepovets, Russia).

Статья поступила в редакцию 13.03.2023; одобрена после рецензирования 03.04.2023; принята к публикации 17.04.2023.

The article was submitted 13.03.2023; Approved after reviewing 03.04.2023; Accepted for publication 17.04.2023.

Раздел 2

Актуальные проблемы педагогики и психологии в условиях трансформации российского образования и науки

Научная статья
УДК 378

Подготовка студентов к сопровождению одаренных детей в условиях современной дошкольной образовательной организации

Марина Алексеевна Арсенова[1], Наталия Витальевна Иванова [2]
Череповецкий государственный университет,
Череповец, Россия,
[1]y0sh@yandex.ru, [2] nvivanova@chsu.ru

Аннотация. В статье отмечены ключевые вопросы и рассмотрена проблема подготовки студентов педагогических специальностей к организации психолого-педагогического сопровождения одаренных детей дошкольного возраста. Представлены результаты диагностики готовности студентов к психолого-педагогическому сопровождению одаренных дошкольников. Раскрыта специфика и дана краткая характеристика подготовки будущих педагогов к психолого-педагогическому сопровождению. Основным результатом исследования является обоснование необходимости обучить студентов работе с одаренными детьми и раскрыть содержание этой работы в рамках специальной дисциплины.
Ключевые слова: одаренность, одаренные дети дошкольного возраста, психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей

Preparing students to accompany gifted children in the conditions of a modern preschool educational organization

Marina A. Arsenova[1], Natalia V. Ivanova[2]
Cherepovets State University,
Russia, Cherepovets,
[1]y0sh@yandex.ru, [2] nvivanova@chsu.ru

Abstract. The article highlights the key issues and gives the basic concepts of the problem of preparing students of pedagogical specialties for the organization of psychological and pedagogical support of gifted preschool children. The

results of diagnostics of students' readiness to provide the main components of psychological and pedagogical support for gifted preschoolers are presented. The specifics are revealed and a brief description of the content of the preparation of future teachers for the psychological and pedagogical support of gifted children in a preschool educational institution is given. The main result of the study is the justification of the need to prepare students for work with gifted children and the definition of its content within a special discipline.
Key words: giftedness, gifted preschool children, psychological and pedagogical support of gifted children

Введение

Социально-экономическая и общественная составляющие обусловливают необходимость проанализировать имеющиеся творческие ресурсы. Важное место здесь занимает проблема особого подхода к детям с проявлением одаренности.

Поэтому одной из приоритетных задач современной образовательной политики является создание системы выявления и психолого-педагогического сопровождения одарённых детей.

Д. Б. Богоявленская и В. Д. Шадриков определяют одарённость как системное, развивающееся психическое качество, дающее возможность достигнуть более высоких результатов в разных видах деятельности по сравнению с другими людьми[1].

Очень важно, чтобы такого ребенка обучал компетентный педагог, который смог бы развить его творческий потенциал.

В свою очередь, ряд ученых и общественных деятелей говорят о важности особого подхода к обучению одаренных детей. Одаренные дети имеют высокую мотивацию и проявляют выдающиеся способности. Для развития этих способностей необходимо создавать условия. Кроме того, подчеркнем значимость подготовки кадров для психолого-педагогического сопровождения этой категории детей. Подготовку таких кадров должна обеспечивать система высшего профессионального образования. Необходимо учить студентов распознавать виды одаренности и разрабатывать технологии работы с такими детьми, поддерживать их мотивацию.

[1] Рабочая концепция одаренности / ответственный редактор Д. Б. Богоявленская. Москва, 2003. 95 с.

Основная часть

Технология подготовки бакалавров педагогического направления к организации психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста, внедренная нами в образовательный процесс Череповецкого государственного университета, предусматривает проектирование образовательной среды, в которой система специальных знаний и умений, а также взаимодействие учащихся и преподавателя являются средствами и условиями развития профессиональной компетентности будущих специалистов.

Технология подготовки студентов к организации сопровождения одаренных дошкольников разрабатывалась нами как важная часть системы общей профессиональной подготовки специалистов в сфере дошкольного образования.

Установление междисциплинарных связей позволило нам, учитывая основные компоненты готовности педагога к реализации сопровождения одаренных детей дошкольного возраста, структурировать содержание дисциплины «Организация работы с умственно одаренными дошкольниками» для бакалавров специальности 44.03.01 Педагогическое образование (Дошкольное образование). В данной дисциплине анализ и моделирование компонентов психолого-педагогического сопровождения одаренного ребенка в условиях дошкольного образовательного учреждения входят в основной блок.

Первым этапом при подготовке студентов стала оценка их готовности организовать психолого-педагогическое сопровождение. Психолого-педагогическое сопровождение мы определяем как содержательно-организационную систему, включающую комплекс задач, совокупность взаимосвязанных условий их реализации, содержательных и технологических аспектов взаимодействия с одаренными детьми дошкольного возраста[1].

[1] Арсенова М. А., Першина Т. В., Тимошина Е. И. Технология подготовки студентов к психолого-педагогическому сопровождению одаренных детей // Череповецкие научные чтения – 2016: материалы всероссийской научно-практической конференции: в 3 ч. (Череповец, 16–17 ноября

Содержание дисциплины включает в себя следующие аспекты, исходя из критериев подготовки педагогов к работе с одаренными детьми дошкольного возраста: профессиональные установки и качества личности, составляющие мотивационно-личностный компонент; система специальных знаний по проблеме выявления и развития одаренности у детей, как содержательный компонент; комплекс умений, входящих в деятельностный компонент. На основе критериев определены показатели уровней готовности к данному виду деятельности: низкого (критического), среднего (достаточного), высокого (оптимального)[1].

Анализ ответов студентов (68 чел.) в ходе интервьюирования и тестирования с целью выявления уровня мотивационно-личностной готовности показал, что большая их часть (88 %) считают значимым психолого-педагогическое сопровождение одаренных дошкольников, но не знают, как его организовать (не назвали средств и методов организации работы с данной категорией детей). Это свидетельствует о недостаточной осведомленности опрошенных о проблеме выявления и развития детской одаренности.

Испытуемые распределились по уровням сформированности мотивационно-личностной готовности к организации психолого-педагогического сопровождения одаренных дошкольников следующим образом: высокий уровень – 47,5 %; средний (достаточный) – 40,5 %; низкий – 12 %.

Студенты, отметившие значимость проблемы организации психолого-педагогического сопровождения одаренных дошкольников в педагогической практике, проявили заинтересованность в работе с данной категорией детей.

Для диагностики содержательного компонента готовности

2016 года) / ответственный редактор Е. В. Целикова. Ч. 2. Череповец: Череповецкий государственный университет, 2017. С. 17–18.

[1] Арсенова, М. А. Подготовка студентов вуза к образовательной работе с интеллектуально одаренными детьми дошкольного возраста: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: дис. … канд. пед. наук. Череповец: [б. и.], 2002. 179 с

был проведен тест на выявление специальных профессиональных знаний. Анализ результатов тестирования позволил распределить студентов по уровням сформированности содержательного компонента готовности: высокий (оптимальный) уровень – 0 %; средний (достаточный) уровень – 9 %; низкий (критический) уровень – 91 %.

Исследование деятельностного компонента готовности (практических умений работы) предполагало разработку фрагмента занятия для одаренных дошкольников. Анализ результатов практической работы выявил отсутствие у большинства студентов (96 %) педагогических умений для организации образовательного процесса с учетом высокого уровня мотивации и способностей у одаренных детей дошкольного возраста.

С целью формирования компетенций будущих педагогов мы определили основные компоненты вышеуказанной дисциплины:

- основные подходы к определению компонентов одарённости в дошкольном возрасте (структура одаренности детей, специфика проявления мотивации и способностей, проблемы личностного развития);
- технологии выявления одаренных детей дошкольного возраста (диагностические программы, методики диагностики, изучение одаренных детей, использование универсальной уровневой системы выявления особенностей одаренных детей 5–7 лет);
- варианты моделирования образовательного процесса, индивидуальных образовательных маршрутов, специальных технологий и программ дополнительного образования в рамках психолого-педагогического сопровождения одаренных дошкольников.

Вывод

Таким образом, формирование у студентов компетенций по организации психолого-педагогического сопровождения одаренных детей дошкольного возраста должно носить научный, системный, комплексный характер.

Список источников

Арсенова М. А., Першина Т. В., Тимошина Е. И. Технология подготовки студентов к психолого-педагогическому сопровождению одаренных детей // Череповецкие научные чтения – 2016: материалы всероссийской научно-практической конференции: в 3 ч. (Череповец, 16–17 ноября 2016 года) / ответственный редактор Е. В. Целикова. Ч. 2. Череповец: Череповецкий государственный университет, 2017. С. 17–18.

Арсенова М. А. Подготовка студентов вуза к образовательной работе с интеллектуально одаренными детьми дошкольного возраста: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: дис. … канд. пед. наук. Череповец: [б. и.], 2002. 179 с.

Рабочая концепция одаренности / ответственный редактор Д. Б. Богоявленская. Москва, 2003. 95 с.

Сведения об авторах

Марина Алексеевна Арсенова – кандидат педагогических наук, доцент кафедры Дошкольного образования; y0sh@yandex.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Вологодская область, Россия); **Marina A. Arsenova –** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, y0sh@yandex.ru, Cherepovets State University (5, st. Lunacharsky, 162600 Cherepovets, Russia).

Наталия Витальевна Иванова – доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии, nvivanova@chsu.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Вологодская область, Россия); **Ivanova Natalia Vitalievna**, Doctor of Pedagogy, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology, nvivanova@chsu.ru Cherepovets State University(5, st. Lunacharsky, 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 13.03.2023; одобрена после рецензирования 03.04.2023; принята к публикации 17.04.2023.

The article was submitted 13.03.2023; Approved after reviewing 03.04.2023; Accepted for publication 17.04.2023.

Научная статья
УДК 378

Технологии формирования компетенций будущих педагогов в сфере физического воспитания детей дошкольного возраста

Мария Аполлинарьевна Виноградова [1]✉,
Елена Владимировна Коновалова [2]
[1, 2,] Череповецкий государственный университет,
Череповец, Россия
[1]mavinogradova@chsu.ru https://orcid.org/0000-0003-2243-7820
[2]evkonovalova@chsu.ru

Аннотация. В статье приводится теоретическое и практическое осмысление по вопросам целесообразного применения технологий формирования у будущих педагогов компетенций в сфере физического воспитания детей дошкольного возраста. Приведена система заданий, ориентированная на формирование каждого компонента профессиональной компетентности педагога в области решения задач физического воспитания и развития дошкольников.
Ключевые слова: физическое воспитание и развитие, технологии, дошкольное образование, профессиональная компетентность

Technologies for the formation of competencies of future teachers in the field of physical education of preschool children

Maria A. Vinogradova[1]✉, **Elena V. Konovalova**[2]
[1, 2] Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia.
[1] mavinogradova@chsu.ru https://orcid.org/0000-0003-2243-7820
[1] evkonovalova@chsu.ru

Abstract. The article presents a theoretical and practical understanding of the issues of appropriate application of technologies for the formation of competencies in future teachers in the field of physical education of preschool children. The system of tasks, focused on the formation of each component of the teacher's professional competence in the field of solving the problems of physical education and development of preschoolers, is disclosed.
Key words: physical education and development, technologies, preschool education, professional competence

Введение

Приоритетным направлением дошкольного образования на современном этапе выступает сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения. Состояние здоровья – результат длительного воздействия различных факторов. В последнее время усилилось влияние неблагоприятных социально-экономических и экологических факторов, что привело к росту заболеваемости детей, увеличению количества дошкольников, стоящих на диспансерном учете.

Педагог дошкольного образования, являясь центральной фигурой в жизни воспитанников дошкольных образовательных учреждений, должен быть готов к осознанному выбору и реализации образовательной программы, с учетом возможностей и потребностей детей. К сожалению, сейчас отмечается неоправданное увлечение предметным обучением, что ведет к умственной перегрузке, формированию узкопредметных знаний и умений и игнорированию закономерностей психического развития ребенка, к недооценке значения игровой деятельности, излишнему увлечению «школьными» технологиями[1].

Ключевыми компетенциями педагога в сфере физического воспитания и развития дошкольников выступает знание основ феноменологии сохранения здоровья подрастающего поколения; дидактических закономерностей в физическом воспитании дошкольников; владение технологиями психолого-педагогического сопровождения и обучения детей с разными группами здоровья, а также развития у них физических качеств в процессе физкультурно-спортивной деятельности. Проблемы, стоящие перед современными педагогами, достаточно серьезны. От педагогов требуются умения полноценно использовать свои личностные ресурсы, плодотворно сотрудничать со всеми участниками педаго-

[1] Климина Л. В. Региональная система повышения квалификации педагогов дошкольного образования: автореф. дис. … канд. пед. наук. Самара: [б. и.], 2013. С. 19.

гического процесса, возможность проектировать свою образовательную программу.

Основная часть

Профессиональная компетентность педагога, выражается в единстве его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм.

Педагог дошкольного образования должен уметь ориентироваться во множестве педагогических технологий, вырабатывать собственную профессиональную тактику, реально оценивать свои возможности в педагогической деятельности.

Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов в сфере физического воспитания и развития детей дошкольного возраста осуществляется с помощью теоретических и практических заданий, которые носят вариабельный характер. Они должны быть направлены на формирование у студентов следующих профессиональных умений:

- планирование физкультурно-оздоровительной работы в ДОО;

- выбор техники выполнения общеразвивающих упражнений в соответствии с возрастными и индивидуальными возможностями ребенка;

- определение возможных способов диагностики психофизических качеств детей;

- целенаправленная реализация форм физического воспитания дошкольников[1].

В связи с этим при выборе заданий, направленных на формирование у будущих воспитателей ключевых компетенций в сфере физического воспитания и развития детей дошкольного возраста, важно выбирать задания, которые предполагают не просто меха-

[1] Степаненкова Э. Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка. Москва: Академия, 2006. 368 с.

ническое выполнение, а умение анализировать и структурировать учебный материал, а также творчески его применять.

Стратегия подготовки предполагает выбор технологии в соответствии с логикой формирования компетентности будущих педагогов к решению задач в сфере физического воспитания дошкольников:

1. Формирование мотивационно-личностной сферы, предполагающее принятие ценности здоровья и здорового образа жизни самим педагогом, развитие у студентов интереса к проблеме сохранения здоровья детей и наличия установки на осознанное включение в данный процесс в качестве субъектов сопровождения;

2. Осознанное освоение студентами логико-методологических, профессионально-теоретических и специальных знаний, связанных с особенностями реализации процесса физического воспитания и развития ребенка;

3. Формирование у студентов аналитико-диагностических, проективных и контрольно-коррекционных умений, необходимых для организации процесса физического воспитания и развития дошкольников в образовательном процессе в ДОО.

В качестве приоритетной может выступать модульная технология. Модули структурируют образовательное пространство подготовки будущих педагогов сопровождения к исследуемому виду деятельности на основе принципов дифференциации и интеграции.

Реализация модульной технологии может осуществляться в рамках следующих модулей:

Модуль 1. Феноменология здоровья. Физическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста

Модуль 2. Мониторинг здоровья детей дошкольного возраста в ДОО

Модуль 3. Технология физического воспитания и развития детей дошкольного возраста.

Модуль 4. Взаимодействие субъектов сопровождения процесса физического воспитания и развития дошкольников.

Предлагаемые модули реализуются через разные формы образовательного взаимодействия. При актуализации теоретических знаний на лекциях и практических занятиях можно использовать кейсовые задания, которые транслируют студентам связь теории и практики. Проектная деятельность позволяет студентам осуществить первые профессиональные пробы.

Выводы

Обучение в вузе предполагает формирование у студентов исследовательских компетенций. В связи с этим проблематика физического воспитания и развития дошкольников на современном этапе должна быть представлена в темах курсовых и дипломных работ.

Таким образом, системность в выборе технологий, интеграция теоретической и практической подготовки, позволит сформировать у будущих педагогов как актуальные знания в сфере физического воспитания и развития детей дошкольного возраста, так развить у них мотивацию на дальнейшее профессиональное развитие.

Список источников

Климина Л. В. Региональная система повышения квалификации педагогов дошкольного образования: автореф. дис. … канд. пед. наук. Самара: [б. и.], 2013. 19 с.

Степаненкова Э. Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка. Москва: Академия, 2006. 368 с.

Сведения об авторах

Мария Аполлинарьевна Виноградова – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного образования. https://orcid.org/0000-0003-2243-7820, mavinogradova@chsu.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Россия); **Maria A. Vinogradova –** Ph. D in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Preschool Education, https://orcid.org/0000-

0003-2243-7820, mavinogradova@chsu.ru, Cherepovets State University (5, st.Lunacharsky, 162600 Cherepovets, Russia).

Елена Владимировна Коновалова – старший преподаватель кафедры дошкольного образования evkonovalova@chsu.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Вологодская область, Россия); **Elena V. Konovalova –** Senior lecturer of the department preschool education, evkonovalova@chsu.ru, Cherepovets State University (5, st.Lunacharsky, 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 13.03.2023; одобрена после рецензирования 03.04.2023; принята к публикации 17.04.2023.

The article was submitted 13.03.2023; Approved after reviewing 03.04.2023; Accepted for publication 17.04.2023.

Научная статья
УДК 373.2

Проектирование методических материалов для педагогов дошкольного образования по развитию творческого воображения у старших дошкольников в различных видах детской деятельности

Наталия Витальевна Иванова[1], **Елена Игоревна Тимошина**[2]✉
[1, 2,] Череповецкий государственный университет,
Череповец, Россия
[1] nvivanova@chsu.ru, https://orcid.org/0000-0003-3012-5579
[2]timoshina1965@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-4229-0742

Аннотация. Предметом исследования в рамках данной статьи является изучение необходимости разработать методический комплекс для педагогов дошкольных образовательных учреждений по развитию творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста в различных видах деятельности, в частности, речевой, изобразительной, театрализованной. Авторы подчеркивают перспективы использования в данном процессе технологии педагогического дизайна ADDIE.
Ключевые слова: творческое воображение, старший дошкольный возраст, методические материалы, проектирование, педагогический дизайн

Designing Methodological Materials for Teachers of Preschool Education on the Development of Creative Imagination in Older Preschoolers in Various Types of Children's Activities

Natalia V. Ivanova[1], **Elena I. Timoshina**[2]✉
[1, 2]Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia
[1]nvivanova@chsu.ru, https://orcid.org/0000-0003-3012-5579
[2]timoshina1965@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-4229-0742

Abstract. The subject of the research within the framework of this article was the study of the need to design a methodological complex for teachers of preschool educational institutions for the development of creative imagination in older preschool children in various types of children's activities, in particular, speech, visual, theatrical. The authors emphasize the possibilities of using ADDIE pedagogical design technology in this process.

Keywords: creative imagination, senior preschool age, methodological materials, design, pedagogical design

Введение

Глобальные преобразования в современном обществе диктуют необходимость формирования творчески активной личности, обладающей способностью нестандартно решать жизненные проблемы, коммуницируя в офлайн и онлайн форматах, что требует достаточного уровня развития творческого воображения.

Научная обоснованность развития творческого воображения сформулирована ведущими учеными в области общей, возрастной и педагогической психологии: Л. С. Выготским, А. В. Запорожцем, Е. И. Игнатьевым, С. Д. Левиным, А. Н. Леонтьевым, Б. М. Тепловым и др.

Наиболее чувствительным периодом развития творческого воображения является старший дошкольный возраст, так как именно в этом возрасте у детей включаются в работу все приемы творческого воображения, что позволяет развивать творческое воображение максимально эффективно[1].

Данные, собранные эмпирическим путем, свидетельствуют о доминировании среднего и низкого уровней развития именно творческого воображения у старших дошкольников. Так, эмпирическое исследование, проведенное на базе одного из муниципальных автономных дошкольных образовательных учреждений «Детский сад» города Череповца, в котором принимали участие 2 группы детей старшего дошкольного возраста (50 человек), подтвердило данное утверждение.

Основная часть

Представляются интересными результаты сравнительного анализа уровня развития творческого воображения детей старшего дошкольного возраста в различных видах детской деятельности: в речевой деятельности высокий уровень представлен 14 %,

[1] Дьяченко О. М. Развитие воображения дошкольника. Москва: РАО, 2000. 197 с.

средний – 60 %, низкий – 26 %; в изобразительной деятельности высокий уровень имеет 31 % детей, 50 % – средний, низкий уровень – у 34 %; в театрализованной деятельности высокий уровень у 24 % детей, средний наблюдается у 46 % и низкий уровень – у 30 %.

Следует отметить, что уровень развития творческого воображения у каждого ребенка, как правило, был стабилен, если изменялся, то незначительно. Многие дети, показавшие определенный уровень по итогам проведения первой диагностической методики, сохранили его на протяжении последующих испытаний.

При качественном анализе полученных результатов, следует отметить присутствие определенной взаимосвязи между высоким и средним уровнем развития творческого воображения и наличием устойчивого интереса ребенка к тому или иному виду деятельности. Эта закономерность проявилась в обеих группах данного дошкольного образовательного учреждения.

Диагностика развития творческого воображения проводилась с учетом общепринятых критериев развития творческого воображения. Был определен уровень развития творческого воображения детей по степени выраженности ведущих критериев: беглость (высокий уровень – у 14 %, средний – у 60 % и низкий уровень – у 26 %); оригинальность (высокий уровень – у 34%, средний – у 52 %, у 14 % – низкий уровень); гибкость (высокий уровень у 24 %, средний – у 46 % и низкий уровень – у 30 % детей).

Качественный анализ позволил сделать вывод о наличии ведущих критериев, каждый из которых проявляется в большей степени в зависимости от вида деятельности.

Кроме того, руководствуясь анализом качественных характеристик детских ответов, были выявлены конкретные специфичные приемы, проявлявшиеся у детей в деятельности: речевой (агглютинация**,** комбинирование, гиперболизация), изобразительной (схематизация, замещение, реконструкция), театрализованной (аналогия, типизация, акцентирование).

Выделенные приемы характерны для детей с различными уровнями развития творческого воображения. Дети с высоким

уровнем используют практически все или большинство из этих приемов, дети со средним уровнем применяют 1-2 приема, дети с низким уровнем в редких случаях используют 1 прием.

Итак, полученные в ходе эмпирического исследования результаты определяют необходимость организации комплексной работы по развитию творческого воображения у старших дошкольников в различных видах детской деятельности. В свою очередь, деятельность должна обеспечиваться новыми методическими материалами, соответствующими современной системе показателей качества дошкольного образования.

Современный воспитатель ДОУ должен владеть основами научно-методической работы, включающей структурирование и психологически грамотное преобразование научного знания в развивающий материал, владеть умением методической проработки, уметь разрабатывать методическое обеспечение для любого направления развития ребенка, в частности, для развития творческого воображения.

Оптимальной технологией для разработки является педагогический дизайн, как практика по проектированию учебных и методических материалов[1].

Модель педагогического дизайна ADDIE включает пять этапов: анализ, дизайн, разработка, внедрение, оценка внедрения. Обратимся к рассмотрению содержания каждого из этапов в рамках процесса развития творческого воображения у старших дошкольников.

На первом этапе необходимо проанализировать имеющиеся методические материалы, среду, с целью найти проблему – несоответствие между тем, что должно быть, и тем, что имеется. Необходимо оценить, включены ли в данный процесс все его субъекты, осуществляется ли дифференциация развивающей работы с детьми, соблюдается ли постепенное усложнение мето-

[1] Уваров А. Ю. Педагогический дизайн // Информатика. 2003. № 30. URL: https://www.studmed.ru/informatika-2003-30_feb2a2689b7.html (дата обращения 25.02.2023)

приятий в зависимости от уровня развития творческого воображения у детей; созданы ли условия для эффективной организации развивающей предметно-пространственной среды группы, т. е. используется ли потенциал комплексного подхода в развитии творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста.

На втором этапе педагог занимается непосредственно проектированием внедрения, которое предполагает, прежде всего, постановку конкретных целей и задач, в соответствии с выявленной проблемой. Создаётся прототип внедрения, и это может быть проект программы, обучающей игры и т. д. В нашем случае – это методический комплекс по развитию творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста в различных видах деятельности, в частности, речевой, изобразительной и театрализованной.

Третий этап – разработка. Педагог собирает необходимый материал и преобразует его в нужную форму, опираясь на теоретические основы и технические возможности.

При разработке методического комплекса по развитию творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста в различных видах деятельности важно взаимодействие всех субъектов образовательного процесса.

Принципиальна роль педагога-психолога, отвечающего за диагностику, профилактику и коррекцию проблем у детей. Многие элементы работы с детьми осуществляются в тесном взаимодействии педагога-психолога и воспитателей. Необходима также и координация усилий педагогов и родителей, позволяющая установить причины индивидуальных особенностей детей исоздать единые требования по обучению таких детей. Эта работа предполагает использование всех форматов взаимодействия (офлайн и онлайн), способствующих выработке единых подходов к ребенку.

Четвертый этап – применение. Он включает в себя не только применение спроектированного методического комплекса, но и организацию интерактивного взаимодействия с учетом того, что современные дети и взрослые – продукт информатизированного

общества с соответствующим восприятием, соответственно они лучше воспринимают визуализированную информацию.

Пятый этап – оценка – проводится не только, когда разработанный методический комплекс уже апробирован, важно проводить оценку на каждом этапе применения модели ADDIE. На этом этапе необходимо проверить результаты диагностики по развитию творческого воображения у детей, результативность взаимодействия всех субъектов данного процесса и внести исправления.

Выводы

Развитие творческого воображения у старших дошкольников является одной из актуальных задач дошкольного образования, социально и личностно обусловленных. Развитие творческого воображения требует разработки комплекса методических материалов для педагогов дошкольных учреждений. Успешная разработка методических материалов возможна при использовании модели педагогического дизайна ADDIE.

Список источников

Дьяченко О. М. Развитие воображения дошкольника. Москва: РАО, 2000. 197 с.

Уваров А. Ю. Педагогический дизайн // Информатика. 2003. № 30. URL: https://www.studmed.ru/informatika-2003-30_feb2a2689b7.html (дата обращения: 25.05.2020).

Сведения об авторах

Наталия Витальевна Иванова – доктор педагогических наук, профессор, директор института педагогики и психологии, nvivanova@chsu.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Россия); **Natalia V. Ivanova** – Doctor of Pedagogy, Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology, nvivanova@chsu.ru, Cherepovets State University (5, st.Lunacharsky, 162600 Cherepovets, Russia).

Елена Игоревна Тимошина – кандидат педагогических наук, доцент, timoshina1965@yandex.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Россия): **Elena I. Timoshina –** Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Department of Preschool Education,timoshina1965@yandex.ru, Cherepovets State University (5, st. Lunacharsky, 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 13.03.2023; одобрена после рецензирования 03.04.2023; принята к публикации 17.04.2023.

The article was submitted 13.03.2023; Approved after reviewing 03.04.2023; Accepted for publication 17.04.2023.

Научная статья
УДК 37.018.2

Формирование у младших школьников умений бесконфликтного поведения посредством групповой работы

Ирина Валериевна Ильинская[1]✉, Галина Николаевна Лашкова[2], Наталия Николаевна Чистякова[3]
[1, 2, 3] Череповецкий государственный университет, Череповец, Россия
[1] ivilinskaia@chsu.ru, https://orcid.org/ 0000-0003-0946-7072
[2] gnlashova@chsu.ru, https://orcid.org/ 0000-0001-9952-8902
[3] nnchistiakova@chsu.ru, https://orcid.org/0000-0003-1756-7452

Аннотация. В данной статье раскрываются вопросы формирования бесконфликтного поведения у младших школьников посредством организации групповой работы. Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить ведущие теоретические положения по проблеме исследования и определить понятие «умение бесконфликтного поведения». Представленные в статье результаты диагностических методик показали, что у младших школьников преобладает средний уровень сформированности умений бесконфликтного поведения.
В статье обозначены педагогические условия организации групповой работы, позволяющие повысить уровень указанного умения.
Ключевые слова: бесконфликтный, поведение, бесконфликтное поведение, умение, групповая работа

Formation of conflict-free behavior skills in younger schoolchildren through group work

Irina Va. Ilyinskay[1]✉, Galina Ni. Lashkova[2], Natalia Ni. Chistyakova [3],
[1, 2, 3] Cherepovets State University, Cherepovets, Russia
[1]ivilinskaia@chsu.ru, https://orcid.org/ 0000-0003-0946-7072
[2]gnlashova@chsu.ru, https://orcid.org/ 0000-0001-9952-8902
[3]nnchistiakova@chsu.ru, https://orcid.org/0000-0003-1756-7452

Abstract. This article reveals the issues of formation of conflict-free behavior skills in younger schoolchildren through the organization of group work. The

analysis of psychological and pedagogical literature made it possible to identify the leading theoretical positions on the problem of research and to define the concept of "the ability of conflict-free behavior". The results of diagnostic techniques presented in the article showed that the average level of formation of conflict-free behavior skills prevails among younger schoolchildren. The article outlines the pedagogical conditions for the organization of group work, allowing to increase the level of this skill.
Keywords: conflict-free, behavior, conflict-free behavior, skill, group work

Введение

В настоящее время современное общество испытывает потребность в социально активной, разносторонне развитой личности, которая способна ясно, четко и логически правильно формулировать и выражать свои мысли в соответствии с речевой ситуацией, слушать и слышать собеседника, учитывать различные точки зрения, считаться с мнениями других людей в профессиональной и личной сферах жизнедеятельности.

Основополагающим звеном в структуре общего образования является начальное общее образование. Именно у детей младшего школьного возраста на начальной ступени обучения формируется умение учиться. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (далее ФГОС НОО) в образовательных учреждениях Российской Федерации одним из результатов начального обучения является развитие личности обучающегося на основе формирования универсальных учебных действий (далее УУД), познания и освоения мира[1].

В соответствии с ФГОС НОО выделяют 4 вида универсальных учебных действий: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные. К сфере коммуникативных УУД, как одной из составляющих умения учиться, относятся умения учащих-

[1] Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028?index=35&rangeSize=1> (дата обращения: 25.11.2022).

ся проявлять уважительное отношение к собеседнику, соблюдать правила ведения диалога и дискуссии, признавать возможность существования различных точек зрения, принимать цель совместной деятельности и другие[1].

Основная часть

Психолого-педагогические исследования показывают, что начинать формирование коммуникативной деятельности следует с раннего возраста, однако этот процесс должен быть подвержен серьезной систематике, которая характеризует тот или иной возрастной период ребенка[2]. Учащиеся начальных классов часто испытывают затруднения в общении и сотрудничестве. Недостаточная сформированность необходимых навыков взаимодействия ведет к тому, что общение детей становится конфликтным, причем самостоятельно решать конфликты они не способны. Это создает проблемы для учеников и педагогов. Если взрослые не помогут детям наладить общение, у них может сформироваться стойкое отрицательное отношение к сверстникам как к помехе, препятствию, источнику отрицательных эмоций. Проблемы общения изучали многие отечественные и зарубежные исследователи, среди которых Л. С. Выготский, В. А. Кан-Калик, Д. А. Леонтьев, А. В. Мудрик. Понятие «бесконфликтное поведение» основывается на двух понятиях – «бесконфликтное», «поведение». В толковом словаре русского языка С. И. Ожегова поня-

[1] Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028?index=35&rangeSize=1> (дата обращения: 25.11.2022).

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

тие «бесконфликтный» определяется как «не содержащий конфликтов»[1].

Большой современный толковый словарь русского языка дополняет определение данного понятия – «не характеризующийся склонностью к конфликтам»[2]. Понятие «бесконфликтный» в исследовании определяется как «не содержащий конфликта».

Поведение как понятие является многозначным. Поведение изучается в философии, педагогике и других научных дисциплинах. Андре Конт-Спонвиль определяет поведение как «способ действия при реагировании, оцениваемый со стороны»[3]. В толковом словаре С. И. Ожегова под поведением понимается «образ жизни и действий»[4].

Данное определение уточняется и расширяется многими педагогами и психологами. В педагогическом словаре поведение рассматривается как система взаимосвязанных рефлекторных и сознательных действий (физических и психических), осуществляемых человеком при достижении определенной цели, реализации определенной функции в процессе его взаимодействия со средой[5].

В исследовании понятие «поведение» рассматривается как совокупность поступков и действий, образ жизни. Следовательно, под бесконфликтным поведением понимается совокупность поступков и действий, образ жизни, не содержащие конфликта.

---

[1] Ожегов С. И. Словарь русского языка / под редакцией Л. И. Скворцова. 24-е изд., испр. Москва: Оникс; Мир и Образование, 2008. С. 679.

[2] Бесконфликтный / Большой современный толковый словарь русского языка // URL: https://slovar.cc/rus/tolk/7204.html (дата обращения: 25.11.2022).

[3] Поведение / Конт-Спонвиль, Андре. Философский словарь / перевод с французского Е. В. Головиной. Москва: Этерна, 2012. С. 403.

[4] Бесконфликтный / Ожегов С. И. Словарь русского языка / под редакцией Л. И. Скворцова. 24-е изд., испр. Москва: Оникс; Мир и Образование, 2008. С. 679.

[5] Поведение / Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. Москва: Академия. 2001. 176 с.

На основе анализа литературы выделены качества личности, важные для бесконфликтного поведения: эмпатия, доброжелательность, аутентичность (умение быть естественным в отношениях, не скрываться за масками и ролями), инициативность, непосредственность (умение говорить и действовать напрямую, честная демонстрация своего отношения к ним), открытость, принятие чувств других[1].

Способность бесконфликтного поведения складывается из ряда умений: умения сотрудничать, учитывать позиции собеседника, мирно разрешать конфликты. Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров определяют умение, как «подготовленность к практическим и теоретическим действиям, выполняемым быстро, точно, сознательно, на основе усвоенных знаний и жизненного опыта. Умение формируется путем упражнений и создает возможность выполнения действия не только в привычных, но и в изменившихся условиях»[2].

В. М. Полонский считает, что умение – это не просто действие, а освоенный учащимся способ выполнения определенных знаний и навыков, обеспечивающий возможность выполнения различного рода действий[3]. Такого же мнения придерживается А. М. Новиков, определяя умение как освоенную способность выполнения действий, обеспечиваемая совокупностью приобретенных знаний и навыков. По мнению автора, «умение – это сложное структурное образование личности, обеспечивающее достижение поставленной цели деятельности в изменяющихся условиях ее протекания»[4].

---

[1] Рождественская Н. А. Способы межличностного познания: психолого-педагогический аспект. Москва: ПЕРСЭ-Пресс, 2004. 282 с.

[2] Умение / Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. Москва: Академия, 2001. 176 с.

[3] Полонский В. М. Структура результата научно-педагогических исследований // Педагогика. 1998. №7. С. 27–31.

[4] Умение / Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. Москва: ЭГВЕС, 2013. 268 с.

Структурными компонентами умений бесконфликтного поведения, по мнению И. А. Гришановой, являются следующие: когнитивный, т. е. способность определять собственные коммуникативные проблемы; поведенческий – способность управлять поведением; эмотивный – способность владеть эмоциями[1].

Сформированность у младших школьников умений бесконфликтного поведения по каждому компоненту определяется критериями. Когнитивный компонент отражает способность проявлять интерес к общению; помогать и поддерживать одноклассников, прислушиваться к их советам; критически относиться к результатам общения, правильно оценивать замечания одноклассников; ориентироваться в ситуации общения. Поведенческий компонент раскрывает способность располагать к себе одноклассников; умение шутить, улыбаться; самостоятельно принимать решения, стремиться к успеху; способность мимикой или жестами выразить свое отношение к происходящему; осознавать свое поведение в коллективе, следовать адекватным формам поведения.

Эмотивный компонент включает в себя способность держаться спокойно и уверенно; управлять своим эмоциональным состоянием; регулировать силу голоса и темп речи адекватно ситуации общения; сдерживаться в ситуациях конфликта.

Таким образом, в исследовании рассматриваются умения бесконфликтного поведения как совокупность бесконфликтных поступков и действий. Бесконфликтное поведение необходимо формировать различными средствами, одним из которых является групповая работа.

В словаре Г. М. Коджаспировой и А. Ю. Коджаспирова дается следующее определение понятия «групповая работа» – «форма организации учебно-познавательной деятельности, предполагающая функционирование разных малых групп, работающих как

[1] Гришанова И. А. Дидактическая концепция формирования коммуникативной успешности учащихся младших классов: дис. ... д-ра пед. наук. Ижевск: [б. и.], 2010. С. 21.

над общими, так и над специфическими заданиями педагога. Групповая работа стимулирует согласованное взаимодействие между учащимися, отношения взаимной ответственности и сотрудничества»[1].

По мнению Г. А. Цукерман особенность групповой работы выражается в наличии непосредственного взаимодействия между учащимися; опосредованном руководстве деятельностью ученика со стороны учителя, строящемся по принципу: «учитель – группа сотрудничающих между собой учеников», то есть учитель взаимодействует не с каждым учеником в отдельности, как при фронтальной работе, а с группой учащихся [2].

А. Ю. Уваров исходя из значения групповой работы, выделяет следующие задачи: активизация познавательной деятельности; развитие навыков самостоятельной учебной деятельности: определение ведущих и промежуточных задач, выбор оптимального пути, умение предусматривать последствия своего выбора, объективно оценивать его; развитие умений успешного взаимодействия (умение слушать и слышать друг друга, выстраивать диалог, задавать вопросы на понимание и т. д.); совершенствование межличностных отношений в классе[3].

Прежде чем рассмотреть особенности формирования у младших школьников умений бесконфликтного поведения посредством групповой работы, определим уровни их сформированности.

Высокий уровень предполагает наличие личностной заинтересованности во взаимодействии, активное участие в деятельности, признание многих точек зрения, положительные взаимоотношения со всеми участниками группы.

---

[1] Групповая работа / Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. Москва: Академия. 2001. 176 с.

[2] Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993. 270 с.

[3] Уваров А. Ю. Групповая работа: кооперация в обучении. Москва: МИРОС, 2001. 224 с.

Средний уровень включает присутствие личностной потребности в сотрудничестве, участие и осознание собственной роли в совместной деятельности, положительные взаимоотношения с участниками сотрудничества.

Низкий уровень характеризуется отсутствием личностной потребности в сотрудничестве, непричастность к деятельности, отсутствием эмоциональных взаимоотношений с участниками группы.

С целью выявления уровня сформированности у младших школьников умения сотрудничать был проведен констатирующий эксперимент, в котором участвовали четвероклассники школ г. Череповца в количестве 62 человек.

На данном этапе исследования были использованы диагностические методики: «Рукавички» (автор Г. А. Цукерман), «Дорога к дому» (модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель», автор Г. В. Бурменская), «Кто прав?» (автор Г. А. Цукерман). Результаты исследования представлены в таблице.

Таблица

**Показатели уровней сформированности
у младших школьников умений бесконфликтного поведения**

Уровни	Количество учащихся	
	Абсолютное число	%
Высокий	16	25,8
Средний	29	46,8
Низкий	17	27,4
Итого	62	100

Результаты констатирующего эксперимента показали, что большинство учащихся показали средний уровень сформированности умений бесконфликтного поведения: 46,8 % (29 человек). Высокий уровень у 25,8 % (16 человек). К низкому уровню относятся 27,4 % (17 человек).

Полученные данные свидетельствуют о том, что уровень сформированности бесконфликтного поведения нуждается в совершенствовании и повышении. Превалирует средний уровень, процент высокого уровня сформированности умений бесконфликтного поведения ниже ожидаемого.

Выводы

Из вышесказанного следует, что необходимо проводить специальную работу по повышению уровня сформированности у младших школьников умений бесконфликтного поведения. Одним из путей решения данной задачи является организация групповой работы на уроках и во внеурочной деятельности, учитывающая соблюдение следующих педагогических условий: использование комплекса интерактивных форм работы в учебной деятельности; включение технологии кооперативного обучения в структуру уроков; сочетание урочной и внеурочной деятельности.

Список источников

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

Большой современный толковый словарь русского языка. URL: https://slovar.cc/rus/tolk/7204.html (дата обращения: 25.11.2022).

Гришанова И. А. Дидактическая концепция формирования коммуникативной успешности учащихся младших классов: дис. ... д-ра пед. наук. Ижевск: [б. и.], 2010. 307 с.

Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. Москва: Академия. 2001. 176 с.

Конт-Спонвиль Андре. Философский словарь / перевод с французского Е. В. Головиной. Москва: Этерна, 2012. 752 с.

Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. Москва: ЭГВЕС, 2013. 268 с.

Ожегов С. И. Словарь русского языка / под редакцией Л. И. Скворцова. 24-е изд., испр. Москва: Оникс; Мир и Образование, 2008. 1200 с.

Полонский В.М. Структура результата научно-педагогических исследований // Педагогика. 1998. №7. С. 27–31.

Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028?index=35 &rangeSize=1> (дата обращения: 25.11.2022).

Репникова А. Э. Педагогические аспекты развития коммуникативных свойств личности // Начальная школа. 2014. № 11. С. 12–14.

Рождественская Н. А. Способы межличностного познания: психолого-педагогический аспект. Москва: ПЕРСЭ-Пресс, 2004. 282 с.

Уваров А. Ю. Групповая работа: кооперация в обучении. Москва: МИРОС, 2001. 224 с.

Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993. 270 с.

Сведения об авторах

Ирина Валериевна Ильинская – кандидат педагогических наук, доцент; https://orcid.org/ 0000-0003-0946-7072, ivilinskaia@chsu.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Россия); **Irina Va. Ilyinskay** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, https://orcid.org/ 0000-0003-0946-7072, ivilinskaia@chsu.ru, Cherepovets State University (5, st.Lunacharsky, 162600 Cherepovets, Russia).

Галина Николаевна Лашкова – старший преподаватель; https://orcid.org/ 0000-0001-9952-8902, gnlashova@chsu.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Россия); **Galina N. Lashkova ‾ senior teacher,** https://orcid.org/ 0000-0001-9952-8902, gnlashova@chsu.ru, Cherepovets State University (5, st. Lunacharsky, 162600 Cherepovets, Russia).

Наталия Николаевна Чистякова – кандидат педагогических наук, доцент; https://orcid.org/0000-0003-1756-7452, nnchistiakova@chsu.ru , Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Россия); **Natalia N. Chistyakova –** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, https://orcid.org/0000-0003-1756-7452, nnchistiakova@chsu.ru, Cherepovets State University (5, st.Lunacharsky, 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 13.03.2023; одобрена после рецензирования 03.04.2023; принята к публикации 17.04.2023.

The article was submitted 13.03.2023; Approved after reviewing 03.04.2023; Accepted for publication 17.04.2023.

Научная статья
УДК 378

Гендерные аспекты социальной инклюзии студентов

Елена Юрьевна Капустина
Череповецкий государственный университет,
Череповец, Россия
eiukapustina@chsu.ru , https://orcid.org/0000-0002-1825-0098

Аннотация. В статье обосновывается необходимость учёта гендерных аспектов для повышения эффективности инклюзивного образования в вузе; устанавливается взаимосвязь между идеями инклюзивного образования и гендерного подхода.
Ключевые слова: социальная инклюзия**,** гендерный подход

Gender aspects of students' social inclusion

ElenaYu. Kapustina
Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia
eiukapustina@chsu.ru, https://orcid.org/0000-0002-1825-0098

Abstract. The article explains the possibility of applying a gender aspects to improve the effectiveness of inclusive educationin higher education; the interrelation between the ideas of inclusive education and gender approach is established.
Key words: social inclusion, gender approach

Введение

Одним из наиболее актуальных вопросов стратегического развития высшего образования в России является создание условий для воспитания студентов, способных воспринимать индивидуальные различия и специфические проявления как норму. Данный ресурс в современной ситуации целесообразно претворять в жизнь посредством налаживания инклюзивного взаимодействие всех субъектов образовательного процесса.

Значение активизации инклюзивных процессов в системе высшего образования закреплено на региональном уровне, что нашло отражение в правовых документах, в частности, в Стратегии социально-экономического развития Вологодской области до 2030 года.

В то же время при достаточно обширном количестве теоретических и методических разработок, затрагивающих проблемы инклюзии в системе высшего образования, недостаточно внимания уделено исследованию гендерных аспектов социальной инклюзии в рамках вуза, что обусловило актуальность данной темы.

Основная часть

Инклюзия направлена на активное участие людей в социальных процессах. В рамках данной работы социальная инклюзия раскрывается через призму соблюдения равенства прав всех студентов независимо от их состояния здоровья и половой принадлежности.

В гендерном аспекте социальную инклюзию студентов следует рассматривать с двух сторон. Во-первых, через специфику взаимоотношений внутри студенческого коллектива к юношам и девушкам с ОВЗ; во-вторых, через отношение разнополых представителей персонала вуза к студентам с ОВЗ и готовности профессорско-преподавательского состава к инклюзивному обучению.

На сегодняшний день в вузах наблюдается ряд гендерных проблем. Обобщив результаты исследования С. Н. Захаровой и коллег[1], в таблице сформулированы их основные группы.

[1] Захарова С. Н. Реализация гендерного подхода как условие эффективности инклюзивного образования // Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования: XI международная научно-практическая конференция (Москва, 7–10 июля 2015 г.). Санкт-Петербург: Нестор-История. 2015. С. 632–636.

Таблица

Группы гендерных проблем в современном вузе

Название проблемы	Краткая формулировка проблемы
Организационно-управленческие	Превалирование женского пола в составе педагогического коллектива и обслуживающего персонала; преимущество мужчин в руководстве учебного заведения
Содержательные	Определенный гендерный дисбаланс в содержании учебных пособий: транслирование традиционных гендерных стереотипов через все виды учебного материала (учебники, учебные пособия, иллюстративные материалы и т. д.)
Технологические	Выбор форм и методов, стиль общения педагога, отношение преподавателя к разнополым студентам, способы внешней мотивации юношей и девушек

Учёт гендерных аспектов для устранения перечисленных выше проблем, несомненно, будет способствовать успешной социальной инклюзии в вузе, поскольку между основными идеями инклюзивного образования и гендерного подхода есть схожесть в целях и транслируемых ценностях. В основе обоих – идея о включении всех обучающихся в целостный педагогический процесс, создание благоприятных условий в вузе для получения качественного образования всеми студентами, независимо от состояния их здоровья, уровня интеллектуального развития и пола.

Изучение вопросов, связанных с гендерными аспектами в системе инклюзивного образования интересна ещё и тем, что на протяжении длительного времени в вузовской сфере наблюдается половая диспропорция – педагогической работой занимаются в основном женщины.

В контексте данной проблематики актуальна работа, проведенная учёными из вузов Тюменской области в 2018 году[1]. Она посвящена изучению отношения преподавателей к студентам с ОВЗ и формированию их готовности к инклюзивному обучению.

Результаты исследования тюменских коллег свидетельствуют, что женщины, работающие в вузах, наиболее позитивно относятся к инклюзивному образованию и его перспективам, они более терпимо и благожелательно настроены по отношению к студентам с ОВЗ. Преподаватели женского пола в большей степени, чем их коллеги-мужчины, ориентированы на активное инклюзивное поведение, на получение новых знаний и умений, а также на оказание системной поддержки студентам-инвалидам. Педагоги-женщины достаточно высоко оценивают собственные навыки и компетенции для инклюзивного обучения и взаимодействия. В сравнении с преподавателями-мужчинами,они настроены на развитие инклюзивного образования как базового инструмента социализации лиц с ОВЗ и видят его позитивное влияние на всех субъектов системы высшего образования.

Выводы

Таким образом, при организации работы со студентами с ОВЗ в качестве одного из перспективных направлений можно выделить подготовку персонала вузов, акцентируя внимание на формирование мотивации педагогических кадров обоих полов.

Несомненно, учёт гендерных аспектов при организации педагогического процесса будет способствовать более глубокой проработке задач инклюзивного образования в вузе и формировании студентов с ОВЗ, как успешных профессионалов для их скорейшей адаптации и интеграции в социум.

[1] Ефимова Г. З., Волосникова Л. М., Огороднова О. В. Гендерное измерение инклюзии: Кейс университетов Западной Сибири // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, № 2. С. 77–88.

Список источников

Ефимова Г. З., Волосникова Л. М., Огороднова О. В. Гендерное измерение инклюзии: Кейс университетов Западной Сибири // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, № 2. С. 77–88.

Захарова С. Н. Реализация гендерного подхода как условие эффективности инклюзивного образования // Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования: XI Международная научно-практическая конференция (Москва, 7–10 июля 2015 г.). Санкт-Петербург: Нестор-История. 2015. С. 632–636.

Сведения об авторе

Елена Юрьевна Капустина – кандидат педагогических наук, доцент; https://orcid.org/0000-0002-1825-0098, eiukapustina@chsu.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Россия); **Elena Yu. Kapustina** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, https://orcid.org/0000-0002-1825-0098, eiukapustina@chsu.ru, Cherepovets State University (5, st.Lunacharsky, 162600 Cherepovets, Russia).

Статья поступила в редакцию 13.03.2023; одобрена после рецензирования 03.04.2023; принята к публикации 17.04.2023.

The article was submitted 13.03.2023; Approved after reviewing 03.04.2023; Accepted for publication 17.04.2023.

Научная статья
УДК 374

Семейное образование: проблемы и перспективы

Маргарита Михайловна Косаренкова,
Череповецкий государственный университет,
Череповец, Россия
pimno@chsu.ru, https//orcid.org/0000-0003-3339-6278

Аннотация. В статье анализируется опыт организации семейного образования в России. Приведены документы, регламентирующие получение семейного образования, статистические данные по городу Череповцу, результаты опроса родителей, учителей и руководителей общеобразовательных и частных школ, семейных классов. Выявлены некоторые проблемы семейного образования и сделана попытка наметить перспективы организации образования вне школы.
Ключевые слова: семейное образование, альтернативное образование, самообразование, семейные классы, частные школы

Family education: problems and prospects

Margarita M. Kosarenkova
Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia
pimno@chsu.ru, https//orcid.org/0000-0003-3339-6278

Abstract. The article analyzes the experience of organizing family education in Russia. The documents regulating the receipt of education in family form, statistical data on the city of Cherepovets, the results of a survey of parents, teachers and heads of general and private schools, family classes are given. Some problems of family education are revealed and an attempt is made to outline the prospects for organizing education outside the school.
Key words: Family education, alternative education, self-education, family classes, private schools

Введение

Семейное образование в настоящее время становится всё более востребованным. В соответствии с Конституцией Российской

Федерации, Федеральным законом от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании Российской Федерации», Приказом Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 года № 1015 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования», Письмом Министерства образования и науки РФ от 15.11.2013 № НТ-1139/08 «Об организации получения образования в семейной форме» гражданам гарантируется возможность получения общего образования в семейной форме. Перейти на такой вид обучения можно на любой ступени общего образования. Родители (законные представители) несовершеннолетних уведомляют общеобразовательное учреждение и муниципальный орган управления образованием, в общеобразовательном учреждении издается приказ о смене формы обучения, в управлении образования детей ставят на учет. После этого ответственность за уровень усвоения общеобразовательных программ ложится на родителей.

По данным управления образования г. Череповца в настоящее время в городе 42094 школьника, из них 3030 с ОВЗ и инвалидностью: 229 официально осваивают школьную программу в семейной форме, из которых только у троих имеются ограниченные возможности здоровья. Точную цифру школьников, получающих образование в семейной форме, назвать сложно, поскольку не все родители обращаются в управление образования с заявлением. Часть детей перешли на семейную форму после неудачно пройденной промежуточной или итоговой аттестации по одному или нескольким школьным предметам, что не позволило им получить аттестат об основном общем образовании. 90 детей посещают частную школу «Просторы науки», 45 – «Маленькую школу», более 20 человек посещают семейные классы. Занятия проходят дома с родителями или репетиторами в офлайн или онлайн формате. В Череповце есть дети, которые проходят аттестацию не в школах нашего города, а, например, в московских школах (част-

ная школа «Академия»). Некоторые дети переходят с семейного образования обратно в образовательное учреждение, а потом снова возвращаются к семейной форме. По мнению специалистов из управления образования, причиной перевода ребенка на семейную форму являются психологические установки родителей.

Основная часть

Опрос родителей Череповца и других городов России через социальные сети и личные встречи, а также анализ чатов по семейному образованию позволил выявить причины перехода на семенную форму, трудности, с которыми столкнулись родители и дети, результаты семейного образования.

Среди основных причин выбора семейной формы образования родители выделили следующие (ранжированы в порядке значимости, с наиболее значимых и часто встречающихся в ответах):

- индивидуализация обучения (учет таких особенностей ребенка, как тип нервной деятельности, способностей, СДВГ, ОВЗ, темпа и способа усвоения материала, других особенностей, которые не всегда связаны непосредственно с физическим и психическим здоровьем ребенка);
- выбор учителя (отношение к ребенку, знание предмета, умение его преподать);
- выбор времени для изучения тех или иных предметов (количество часов, времени суток), в том числе для углубленного изучения;
- выбор учебников, учебного материала, способов изучения (самому ребенку, с родителем, с репетитором, офлайн, онлайн);
- обучение «вне системы», вне навязываемых стереотипов, в том числе, отсутствие отметок, кроме итоговых в аттестате;
- комфорт родителей и детей, расширение возможностей для саморазвития и тех, и других;
- законодательно закрепленное право.

Выделились и гендерные особенности выбора семейного образования. Для мам важнее позитивное отношение к их ребенку в процессе получения образования, для пап важнее, чтобы их дети

не стали участниками «конвейера» с усредненными результатами.

Среди трудностей, с которыми сталкиваются родители при переходе на семейную форму, выделяются:

- большую погруженность (временную, информационную и пр.) родителей в данный процесс;
- трудность найти учителя, отвечающего требованиям родителей;
- стоимость обучения в случае найма репетитора или обучения в частной школе;
- трудность найти других родителей, которые имеют общие взгляды на обучение и воспитание, помещение для проведения групповых занятий;
- трудности в прохождении промежуточной и итоговой аттестации (предвзятое отношение, сопротивление администрации общеобразовательных школ, управления образования).

Организовать групповые занятия важно для тех родителей, которые, во-первых, хотят оптимизировать свои затраты (временные, финансовые) на образование детей, а во-вторых, дать детям возможность общаться со сверстниками и взрослыми людьми. Именно трудности в общении учителя общеобразовательных школ, которые работают с детьми, прошедшими семейную форму обучения, акцентируют особо.

Выводы

Как показывает анализ чатов и сайтов, посвященных семейному, альтернативному образованию, число желающих дать детям образование вне традиционной школы и «сочувствующих», т. е. разделяющих взгляды на семейное образование, растет. Проводятся недельные «погружения» в предмет для детей, конференции для родителей и учителей, создаются онлайн-школы, объединения родителей (семейные «нешколы») и проч. По мнению Т. В. Черниговской, есть признаки того, что образование расслоится, будет образование для всех и образование элитарное.

Опыт семейного образования показал, что оно сейчас идёт

двумя путями: по пути упрощения школьной программы, т. е. дать необходимый уровень знаний только по значимым предметам, или по пути повышения образования, когда для обучения и воспитания детей выбираются лучшие учителя. Поэтому при имеющейся на данный момент законодательной базе число детей, обучающихся по семейной форме, на наш взгляд, продолжит увеличиваться в случае высоких результатов такого образования.

Сведения об авторе

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 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, st.Lunacharsky, 162600 Cherepovets, Russia).

Статья поступила в редакцию 13.03.2023; одобрена после рецензирования 03.04.2023; принята к публикации 17.04.2023.

The article was submitted 13.03.2023; Approved after reviewing 03.04.2023; Accepted for publication 17.04.2023.

Научная статья
УДК 372.412

Формирование у младших школьников положительной мотивации к систематическому чтению посредством литературно – творческих проектов

Елена Сергеевна Пепа[1]✉, **Наталия Николаевна Чистякова**[2]
[1,2] Череповецкий государственный университет,
Россия, Череповец
[1]es.pepa@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-5973-463X
[2]nnchistiakova@chsu.ru, https://orcid.org/0000-0003-1756-7452

Аннотация. В данной статье раскрываются теоретические основы формирования у младших школьников положительной мотивации к систематическому чтению посредством литературно-творческих проектов; описываются этапы опытно-экспериментальной работы: констатирующий и формирующий эксперимент, контрольный срез. В статье представлены результаты констатирующего эксперимента и контрольного среза, а также обозначены педагогические условия, которые были реализованы в ходе формирующего эксперимента.
Ключевые слова: мотивация, читательская деятельность, систематическое чтение, литературно-творческий проект

Formation of positive motivation for systematic reading in younger schoolchildren through literary and creative projects

Elena S. Pepa[1]✉, **Natalia N. Chistyakova**[2]
[1,2]Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia,
[1] es.pepa@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-5973-463X
[2] nnchistiakova@chsu.ru, https://orcid.org/0000-0003-1756-7452

Abstract. This article reveals the issues of formation of positive motivation for systematic reading in younger schoolchildren through literary and creative projects. Experimental work was carried out in three stages: an ascertaining and forming experiment, a control section.The article presents the results of the ascertaining experiment and the control section, as well as the pedagogical conditions that were implemented during the formative experiment.

Keywords: motivation, reading activity, systematic reading, literary and creative project

Введение

Литература является одним из самых эффективных средств для формирования мировоззрения у детей. Чтение связано с грамотностью и образованностью человека, оно формирует литературный вкус, познавательный интерес у младших школьников.

Исследование теоретических основ формирования у младших школьников положительной мотивации к систематическому чтению является важной для начальной школы, так как современное общество характеризуется высоким уровнем информатизации, вследствие чего происходит «угасание» мотивации к чтению.

Основная часть

О проблемах воспитания любви к книге, желания читать во внеурочное время, о правильной работе с книгой одними из первых высказывались В. А. Сухомлинский, В. П. Шереметевский, П. О. Афанасьев.

Систему формирования у детей интереса (любви) к чтению книг, причины снижения интереса к читательской деятельности рассматривали методисты М. С. Соловейчик, Н. Н. Светловская, А. М. Кушнир, Е. Н. Мартынова и другие. Л. И. Беляевой, М. В. Матюхиной, А. К. Марковой и Г. М. Первовой отмечалась значимость мотивации к читательской деятельности.

В результате анализа литературных источников были определены основные понятия исследуемой проблемы: «мотивация», «читательская деятельность», «систематическое чтение», «литературно-творческий проект».

Читательская деятельность предполагает умение думать над текстом до начала чтения, в процессе чтения и после завершения

чтения, данное умение основано на сформированном навыке чтения[1].

В структуру любой деятельности входит мотивационный компонент. По определению педагога В. П. Беспалько: «мотивация – процесс, в результате которого определенная деятельность приобретает для индивида личностный смысл, создает устойчивость его интереса к ней и превращает внешне заданные цели его деятельности во внутренние потребности личности»[2].

Понятие «систематическое чтение» связано с понятием «читательская деятельность» и ее мотивационным компонентом. Любая деятельность должна регулироваться положительной мотивацией, т. е. мотивацией, основанной на положительных стимулах. Систематическое чтение предполагает развитие умения читать различные по объёму тексты, с большей скоростью, с общим охватом содержания и в основном самостоятельно.

Современная педагогика посвятила немало исследований проектной деятельности. Согласно Н. В. Ивановой, И. М. Павловой, Е. С. Полат, И. А. Колесниковой, «проект – это комплексный метод, предполагающий применение исследовательских, поисковых и практических приемов, организацию обучения в сотрудничестве»[3].

Проанализировав психолого-педагогическую и методическую литературу, мы определили литературно-творческий проект как вид самостоятельной работы учащихся, в группе или индивидуально, требующий наличия конкретных знаний и навыков по литературному чтению, результатом которого является новый творческий продукт.

---

[1] Соболева О. В. Беседы о чтении, или как научить детей понимать текст // Беседы о чтении, или как научить детей читать. Москва: Баласс, 2009. С. 18–22.

[2] Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.

[3] Погребняк Е. В., Черняева Л. А. Решение проектных задач в начальной школе // Начальная школа. 2017. № 2. С. 69–73.

Проектная деятельность учащихся закладывает ценностное отношение ребенка к активному чтению как самостоятельно, так и совместно с родителями и другими членами семьи, способность размышлять о прочитанном и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности.

С целью выявления и обоснования педагогических условий формирования у младших школьников положительной мотивации к систематическому чтению была разработана программа опытно-экспериментальной работы, которая была осуществлена в три этапа: проведение констатирующего и формирующего экспериментов и контрольного среза.

На этапе проведения констатирующего эксперимента, в котором принимали участие 60 человек (4 класс) на базе МАОУ «НОШ № 41» г. Череповца были выделены критерии (личностный, деятельностный и эмоционально-волевой), а также показатели уровня сформированности у младших школьников положительной мотивации к систематическому чтению.

В соответствии с данными критериями и показателями были подобраны и проведены диагностические методики, позволяющие выявить уровень сформированности у младших школьников положительной мотивации к систематическому чтению: «Почему (для чего) я читаю?» (анкетирование), «Исследование мотивации к читательской деятельности» (адаптированная методика М. Р. Гинзбурга), «Карта эмоциональных состояний» (адаптированная методика С. А. Панченко).

Результаты констатирующего эксперимента выявили, что у учащихся экспериментального и контрольного классов преобладает средний уровень (77 % и 57 %) сформированности у школьников положительной мотивации к систематическому чтению. Среди испытуемых выявлены дети с низким уровнем (3 %), в том числе по отдельно взятым методикам.

Формирующий эксперимент основывался на гипотезе исследования: формирование у младших школьников положительной мотивации к систематическому чтению посредством литературно

– творческих проектов будет эффективным при соблюдении следующих педагогических условий:

- разработке и внедрении программы по формированию положительной мотивации к систематическому чтению «Живая книга» с применением литературно – творческих проектов;

- приобщении младших школьников к выполнению проектов на учебных занятиях по литературному чтению;

- взаимодействию участников образовательных отношений при реализации программы по формированию положительной мотивации к систематическому чтению (программа «Живая книга»).

С целью реализации педагогических условий были проведены занятия в рамках программы «Живая книга», а также по литературному чтению с применением литературно – творческих проектов.

После формирующего эксперимента число респондентов в экспериментальном классе на высоком уровне увеличилось с 20 % до 30 %, в контрольном классе также произошло увеличение на 3 %, и составило 43 % учащихся. Средний уровень в экспериментальном классе снизился с 77 % до 70 %, в контрольном классе не изменился – 57 %. Низкий уровень в экспериментальном и контрольном классах полностью нивелировался.

С внедрением авторской программы и реализации педагогических условий была выявлена положительная динамика формирования у младших школьников положительной мотивации к систематическому чтению в экспериментальном классе.

Выводы

Таким образом, можно сделать вывод, что внедрение авторской программы «Живая книга», а также педагогических условий её реализации оказывает эффективное влияние на формирование положительной мотивации к систематическому чтению.

На основе теоретических положений и экспериментальной работы разработана и внедрена программа «Живая книга», система заданий и методические рекомендации по формированию у младших школьников положительной мотивации к систематическому чтению посредством литературно – творческих проектов, которые могут быть использованы учителем начальных классов.

Список источников

Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.

Погребняк Е. В., Черняева Л. А. Решение проектных задач в начальной школе // Начальная школа. 2017. № 2. С. 69–73.

Соболева О. В. Беседы о чтении, или как научить детей понимать текст // Беседы о чтении, или как научить детей читать. Москва: Баласс, 2009. С. 18–22.

Сведения об авторах

Елена Сергеевна Пепа – магистрант, https://orcid.org/0000-0001-5973-463X, es.pepa@yandex.ru,Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Россия); Elena S. Pepa – master's student, https://orcid.org/0000-0001-5973-463X, es.pepa@yandex.ru, CherepovetsStateUniversity (5, pr. Lunacharskogo, 162600 Cherepovets, Russia).

Наталия Николаевна Чистякова – кандидат педагогических наук, доцент; https://orcid.org/0000-0003-1756-7452,nnchistiakova@chsu.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Россия); Natalia N. Chistyakova – Candidate of Pedagogical Sciences,AssociateProfessor; https://orcid.org/0000-0003-1756-7452, nnchistiakova@chsu.ru,CherepovetsStateUniversity (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 13.03.2023; одобрена после рецензирования 03.04.2023; принята к публикации 17.04.2023.

The article was submitted 13.03.2023; Approved after reviewing 03.04.2023; Accepted for publication 17.04.2023.

Научная статья
УДК 37.03

Особенности эмоционального интеллекта у старших подростков, склонных к девиантному поведению

Елена Леонидовна Перченко[1]✉, Елена Игоревна Колюгина[2]
[1, 2]Череповецкий государственный университет,
Череповец, Россия
[1]elperchenko@chsu.ru, https://orcid.org/0000-0001-8117-3357
[2]eikoliugina@chsu.ru

Аннотация. В данной статье анализируются особенности эмоционального интеллекта у старших подростков, склонных к девиантному поведению в контексте специфических условий социализации в современном обществе. Рассматриваются теоретические подходы к изучению эмоционального интеллекта, раскрывается его значение в подростковом возрасте для процесса социально-психологической адаптации и преодоления девиантного поведения.
Ключевые слова: эмоциональный интеллект, межличностный интеллект, внутриличностный интеллект, девиантное поведение, подростковый возраст

Features of emotional intelligence in older adolescents prone to deviant behavior

Elena L. Perchenko[1]✉, Elena I. Kolyugina[2]
[1, 2]Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia
[1]elperchenko@chsu.ru, https://orcid.org/0000-0001-8117-3357
[2]eikoliugina@chsu.ru

Abstract: The article analyzes the features of emotional intelligence in older adolescents prone to deviant behavior in the context of specific conditions of socialization in contemporary society. Theoretical approaches to the study of emotional intelligence are considered. The authors reveal the significance of emotional intelligence in adolescence for socio-psychological adaptation and overcoming deviant behavior.

Keywords: emotional intelligence, interpersonal intelligence, intrapersonal intelligence, deviant behavior, adolescence

Введение

В отечественной психологии идея единства аффекта и интеллекта легла в основу трудов Я. В. Ахвердова, Л. С. Выготского, Г. Г. Горсковой, А. В. Гуськовой, Т. А. Донских, Е. В. Змановской, Ц. П. Короленко, А. Н. Леонтьева, Д. В. Люсина, С. Л. Рубинштейна и др.

Л. С. Выготский рассматривал смысловую систему личности как единство аффективных и интеллектуальных процессов, которое прослеживается в их взаимосвязи и взаимовлиянии на всех ступенях психического развития человека. «При этом всякой ступени в развитии мышления соответствует своя ступень в развитии аффекта»[1]. С. Л. Рубинштейн, опираясь на идеи Л. С. Выготского, отмечал, что процесс мышления также является единством проявления рационального начала и эмоциональной составляющей. Однако предложенные взгляды на единение интеллекта и аффекта в жизни человека пока не получили надлежащей реализации. В современном обществе серьезным недочетом в рассмотрении процесса психического развития ребенка часто является разрыв между эмоциональным и умственным развитием.

В научной литературе феномен эмоционального интеллекта признаётся и изучается большим числом исследователей. Впервые он определён в качестве предмета психологического исследования в 1990 году. Исследователи Дж. Мейер и П. Сэловей опубликовали свою работу, в которой они сформулировали определение термина «эмоциональный интеллект», а также предложили методику его измерения. Эмоциональный интеллект, авторы рассматривали как комплекс когнитивных способностей и

[1] Выготский Л. С. Педология подростка. Психологическое и социальное развитие ребенка. Питер, 2021. 224 с.

знаний, способствующих возможности эффективно адаптироваться к окружающей действительности[1].

Позднее подробно описывает и рассматривает эмоциональный интеллект как социальную способность человека Д. Гоулман. Автор соединяет когнитивные способности с личностными характеристиками в единое понятие и включает в структуру эмоционального интеллекта самосознание, самоконтроль, социальную чуткость и управление отношениями[2].

В контексте нашей работы особый интерес представляют работы Д. В. Люсина. В 2004 году отечественный психолог предложил совершенно новую модель эмоционального интеллекта. Он определил «эмоциональный интеллект как интегративное понятие, включающее в себя межличностный и внутриличностный компоненты, а также способность осознавать свои и чужие эмоции, и возможность управлять ими»[3].

С точки зрения глубинной психологии, запрет на проявление эмоций приводит к их вытеснению в подсознание; в то же время, отсутствие возможности психологической переработки вытесненных эмоций способствует трансформации их физиологической составляющей. В современном мире постоянно растет число людей, с проявлением неврозоподобных состояний. Мы можем наблюдать, что эмоциональные проблемы проявляются у людей с пониженным уровнем самоконтроля. Эмоции, выйдя из-под контроля сознания, препятствуют претворению в жизнь намерений, порождают конфликты в межличностных отношениях, не всегда позволяют выполнять служебные и семейные обязанности, затрудняют отдых и ухудшают состояние человека.

---

[1] Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект: Почему он может значить больше, чем IQ. Москва, 2014. 560 с.

[2] Там же.

[3] Люсин Д. В., Ушакова Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под редакцией Д. В. Люсина. Москва: Институт психологии РАН. 2012. С. 29–36.

Таким образом, при достаточно развитом эмоциональном интеллекте личность способна к осознанию и интерпретации своего эмоционального состояния и эмоционального состояния другого человека, а также способна к контролю и управлению эмоциональной сферой, что делает ее более адаптивной в общении. В отличие от других видов интеллекта, которые отражают и описывают закономерности внешнего мира, эмоциональный интеллект отражает внутренний мир и его взаимосвязь с поведением личности и взаимодействием с реальностью. Результатом проявления эмоционального интеллекта является принятие решений на основе осмысления эмоций, которые позволяют оценивать события, имеющие для личности определенный смысл. В конечном счете, эмоциональный интеллект лежит в основе эмоциональной саморегуляции поведения человека, его успешности в жизни.

Подростковый возраст — это период активного развития способности к выражению собственных эмоций, при этом эмоции не всегда бывают конструктивными и соответствуют реальным ситуациям. Многие психологи указывают, что у подростков, склонных к девиантному (отклоняющемуся) поведению чаще искажено нравственное осознание своих чувств, отсутствует жалость, сострадание к другим людям, снижена эмоциональная отзывчивость, ослаблено чувство стыда, наблюдается равнодушие к переживаниям других людей и эмоциональная несдержанность, проявляется инфантильность, наблюдается неуверенность в себе[1].

Существенным фактором, влияющим на поведение человека, является социальная среда: общественные процессы и микросоциальное окружение. В качестве важнейшего фактора отклоняющегося поведения подростков в науке называется рост семейного неблагополучия, особо это касается подростков оставшихся без попечения родителей. Подростки, не имеющие устойчивых взглядов, убеждений и нравственных позиций в большей степени, чем взрослые чувствительны к социальному неблагополучию и

[1] Девиантное поведение детей и подростков: проблемы и пути их решения / под редакцией В. А. Никитина. Москва, 1996. 269 с.

негативным социальным явлениям. Перемены, происходящие во всех сферах жизни, а также нестабильность личности подростка, делают актуальной работу по целенаправленному психологическому изучению и сопровождению их развития.

Основная часть

Целью исследования было изучение особенностей эмоционального интеллекта у старших подростков склонных к девиантному поведению, разработка и реализация программы социально-психологического тренинга «Я и Эмоции» по развитию эмоционального интеллекта.

В качестве контингента для исследования выступили старшие подростки БУ СО ВО Череповецкий центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей «Наши дети» и студенты первого курса ФГОУ СПО Череповецкого лесомеханического техникума им. В. П. Чкалова. В качестве методик в исследовании использовались: Опросник Д. В. Люсина «ЭмИн» по изучению эмоционального интеллекта; Методика на определение склонности к отклоняющемуся поведению (А. Н. Орел); Методика Н. Холла на определение уровня эмоционального интеллекта. Для статистической обработки данных применялся критерий различий Фишера.

Первым этапом в исследовании было определение особенностей эмоционального интеллекта у испытуемых, используя представленные ранее методики.

На втором этапе эмпирического исследования наша выборка испытуемых (по результатам методики на определение склонности к отклоняющемуся поведению А. Н. Орела) была разделена на две группы: первая группа – старшие подростки, склонные к девиантному поведению; вторая группа – старшие подростки, не склонные к девиантному поведению.

Третий этап исследования – проверка наших гипотез. Проверка первой гипотезы о том, что старшие подростки, оставшиеся без попечения родителей, чаще всего проявляют склонность к девиантному поведению, представлена в табл. 1.

Таблица 1

Проявление склонности к девиантному поведению у старших подростков

	Склонные к девиантному поведению	Несклонные к девиантному поведению
20 человек (БУ СО ВО Череповецкий центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей)	14 (70 %)	6 (30 %)
20 человек(студенты первого курса ФГОУ СПО Череповецкого лесомеханического техникума им. В.П. Чкалова.)	6 (30 %)	14 (70 %)
φ *	**2,603**	

Примечание: Жирным шрифтом выделены значения на уровне значимости $p \leq 0{,}01$.

Мы выявили, что среди старших подростков БУ СО ВО Череповецкого центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей 14 человек (70 %), склонны к девиантному поведению. Среди студентов первого курса ФГОУ СПО Череповецкого лесомеханического техникума им. В. П. Чкалова всего 6 человек (30 %), склоны к девиантному поведению. Наша первая гипотеза подтвердилась. Подростки, воспитывающиеся вне семьи, с трудом делятся своими эмоциями, плохо ориентируются в жизненных ситуациях, не всегда понимают состояния других людей и управляют своими чувствами.

Перейдем к проверке второй гипотезы. В качестве второй общей гипотезы выступило предположение о том, что существуют особенности в проявлении эмоционального интеллекта у старших подростков, склонных и несклонных к девиантному поведению, гипотеза проверяется через две частные:

Первая частная гипотеза: у подростков, склонных к девиантному поведению чаще всего процессы осознания своих чувств и эмоций достаточно сложны, управление эмоциями с помощью волевых усилий затруднено. Проверка гипотезы представлена в табл. 2

Таблица 2

Особенности эмоционального интеллекта у старших подростков склонных к девиантному поведению

группа	Высокое управление эмоциями	Низкое управление эмоциями	φ *	Высокий ВЭИ	Низкий ВЭИ	φ *
1 группа – несклонные к девиантному поведению	16 (80 %)	4 (20 %)	**2,672**	7 (95 %)	13 (35 %)	1,97
2 группа – склонные к девиантному поведению	8 (40 %)	12 (60 %)		2 (10 %)	18 (90 %)	

Примечание: Жирным шрифтом выделены значения на уровне значимости $p \leq 0{,}01$, обычным шрифтом – $p \leq 0{,}05$.

Таким образом, можно говорить о низком внутриличностном эмоциональном интеллекте. У 60 % подростков снижен интерес к внутреннему миру людей (в том числе и к своему собственному), отсутствует склонность к психологическому анализу поведения, они плохо управляют своими эмоциями, не распознают их и не могут регулировать.

Итак, мы выявили, что у подростков, склонных к девиантному поведению низкое управление эмоциями, для них чаще всего процессы осознания своих чувств и эмоций достаточно сложны, управление эмоциями с помощью волевых усилий затруднено. Может проявляться эмоциональная неустойчивость, трудности в

осознании своего состояния, возникнуть нежелание говорить о своих переживаниях и анализировать их. Более того выражаемые эмоции не всегда конструктивны и соответствуют реальной ситуации. В 90 % случаев у них низкий внутриличностный эмоциональный интеллект. Следовательно, первая частная гипотеза подтвердилась полностью.

Вторая частная гипотеза: подростки, несклонные к девиантному поведению чаще достаточно хорошо идентифицируют как собственные, так и чужие чувства, легко осознают свои эмоциональные состояния и состояния других людей. Такие подростки отличаются более высокими показателями межличностного эмоционального интеллекта по сравнению со своими сверстниками. Проверка гипотезы представлена в табл. 3.

Таблица 3

Особенности эмоционального интеллекта у старших подростков, несклонных к девиантному поведению

Группа	Высокий МЭИ	Низкий МЭИ)	Высокое Распознавание эмоций других людей	Низкое Распознавание эмоций других людей
1 группа – несклонные к девиантному поведению	9 (45 %)	11 (55 %)	15 (75 %)	5 (25 %)
2 группа – склонные к девиантному поведению	4 (20 %)	16 (80 %)	14 (70 %)	06 (30 %)
φ *	1,72		-	

Примечание: Обычным шрифтом выделены значения на уровне значимости – $p \leq 0{,}05$, прочерк означает отсутствие связи.

Обобщая полученные данные, можно сказать, что у старших подростков, несклонных к девиантному поведению чаще всего более высокий межличностный эмоциональный интеллект, они

достаточно хорошо идентифицируют как собственные, так и чужие чувства, легко осознают свои эмоциональные состояния и состояния других. Они эмоционально раскрепощены, легко управляют возникающими эмоциями, способны открыто говорить о своих переживаниях. Также трепетно относятся к эмоциональному миру других людей, проявляют эмпатию, пытаются управлять эмоциональным миром своего собеседника. Таким образом, вторая частная гипотеза подтвердилась частично. Можно говорить, что наша вторая общая гипотеза подтверждена.

Выводы

Большинство старших подростков, склонных к девиантному поведению не всегда способны строить взаимоотношения с людьми, доверять, договариваться, с трудом принимают решения на основе отражения и осмысления эмоций, которые являются дифференцированной оценкой событий, имеющих личностный смысл.

По результатам проверки первой частной гипотезы в основную выборку для реализации нашей программы вошли старшие подростки БУ СО ВО Череповецкого центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей.

По результатам исследования мы разработали методические рекомендации для педагогов социальных учреждений и программу социально-психологического тренинга «Я и Эмоции» по развитию эмоционального интеллекта и формированию адекватных форм поведения. Программа социально-психологического тренинга «Я и Эмоции» – это комплекс из 10 занятий по формированию компонентов эмоционального интеллекта у старших подростков, который был реализован в апреле–ноябре 2022 года на базе БУ СО ВО Череповецкого центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей.

Задачи программы социально-психологического тренинга:

1) создать мотивацию на работу, атмосферу позитивного настроя через создание чувства психологического комфорта, эмоциональной открытости и сплоченности;

2) развить желание и способность к выражению собственных эмоций, возможность конкретизировать, называть их в ситуациях угроз;

3) развить способности к идентификации эмоций и чувств других людей, через умение проводить анализ собственных чувств;

4) развить способности анализировать свои поступки, прогнозировать последствия своих действий в ситуациях потенциальной опасности;

5) научить распознавать оттенки негативных чувств и эмоций, адекватно выражать переживания эффективными способами вербального и невербального характера.

Таким образом, в нашей работе были проанализированы подходы зарубежной и отечественной школы к изучению эмоционального интеллекта, а также, рассмотрен эмоциональный интеллект как психологический феномен. Мы рассмотрели понятие и особенности девиантного поведения, раскрыли значение эмоционального интеллекта в подростковом возрасте для процесса социально-психологической адаптации и преодоления девиантного поведения; выявили особенности эмоционального интеллекта у старших подростков, склонных и не склонных к девиантному поведению. Описали методологические основы программы по развитию эмоционального интеллекта у старших подростков.

Список источников

Выготский Л. С. Педология подростка. Психологическое и социальное развитие ребенка. Питер, 2021. 224 с.

Гоулман Д. Эмоциональный интеллект: Почему он может значить больше, чем IQ. Москва, 2014. 560 с.

Девиантное поведение детей и подростков: проблемы и пути их решения / под редакцией В. А. Никитина. Москва, 1996. 269 с.

Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под редакцией Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. Москва: Институт психологии РАН, 2012. С. 29–36.

Сведения об авторах

Елена Леонидовна Перченко – кандидат психологических наук, доцент; https://orcid.org/0000-0001-8117-3357, elperchenko@chsu.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Россия); **Elena L. Perchenko** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, https://orcid.org/0000-0001-8117-3357, elperchenko@chsu.ru, Cherepovets State University (5, st. Lunacharsky, 162600 Cherepovets, Russia).

Елена Игоревна Колюгина – магистрант, eikoliugina@chsu.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Россия); **Elena I. Kolyugina** – ma ster's student, eikoliugina@chsu.ru, Cherepovets State University (5, st. Lunacharsky, 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 13.03.2023; одобрена после рецензирования 03.04.2023; принята к публикации 17.04.2023.

The article was submitted 13.03.2023; Approved after reviewing 03.04.2023; Accepted for publication 17.04.2023.

Научная статья
УДК 37.03

Взаимосвязь абнотивности и удовлетворенности трудом у педагогов школ

Елена Леонидовна Перченко[1]✉, Ольга Александровна Лукина[2]
[1, 2]Череповецкий государственный университет,
Череповец, Россия
[1]elperchenko@chsu.ru, https://orcid.org/0000-0001-8117-3357
[2]oalukina@chsu.ru

Аннотация. В данной статье анализируется взаимосвязь абнотивности и удовлетворенности трудом школьных педагогов. Рассматриваются теоретические аспекты абнотивности и его мотивационно-когнитивного компонента. Также раскрывается понятие удовлетворенности трудом у школьных педагогов.
Ключевые слова: абнотивность, мотивационно-когнитивный компонент абнотивности, удовлетворенность трудом, педагог, одаренность

Interrelation of Abnotivity and Job Satisfaction among School Teachers

Elena L. Perchenko[1]✉, OlgaA. Lukina[2]
[1, 2]Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia
[1]elperchenko@chsu.ru, https://orcid.org/0000-0001-8117-3357
[2]oalukina@chsu.ru

Annotation. The article analyzes the interrelation of abnotivity and job satisfaction among school teachers. The authors consider theoretical aspects of abnotivity, motivational and cognitive components of abnotivity and job satisfaction. The concept of job satisfaction among school teachers is revealed.
Key words: abnotivism, motivational-cognitive component of abnotivism, job satisfaction, teacher, giftedness

Введение

Современное развитие психолого-педагогической науки направлено в сторону развития творческих, креативных способ-

ностей обучающихся, развитие их как личностей в сфере учебной деятельности. Общество и учебная деятельность предъявляют к педагогам особенные требования. Кроме предметной подготовки, педагогу необходима особая профессиональная подготовка в сфере работы с детьми с признаками одаренности. Для одаренных детей необходимо создать условия обучения, отличающиеся от традиционных методов обучения. Если в целом нет недостатка в программах для одаренных детей, то для педагогов соответствие стандартам образования для одаренных детей наиболее сложная задача. Задача для педагогов усложняется высоким темпом освоения учебной программы, который задают ученики с признаками одаренности. Кроме этого, развитие образования и программ для детей с признаками одаренности ведется не системно, без четкой последовательности.

В Рабочей концепции одаренности[1], разработанной Д. Б. Богоявленской и ее коллегами обозначены критерии одаренности и выделены направления работы с такими обучающимися. Исследования авторитета педагога и качества преподавания одаренным детям были рассмотрены в работе М. М. Кашапова, Н. В. Дударевой[2]. Проблема «несоответствия» стандартов образования существующим исследованиям в области способностей современного человека на сегодняшний день является наиболее актуальной в педагогике одаренности. Значимость работы с одаренными детьми понимается и рассматривается в нашей стране на самом высоком уровне. Все большее распространение получают внешкольные развивающие организации: кванториумы, точки роста, различные научные центры для школьников при университетах.

В исследованиях М. М. Кашапова и Ю. А. Адушевой был поднят вопрос о существовании особой комплексной составляющей профессионально важных качеств педагога, которые способ-

[1] Богоявленская Д. Б. Рабочая концепция одаренности. Москва, 2003. 95 с.

[2] Кашапов М. М., Дудырева Н. В. Структура психологической готовности педагога к работе с одаренными детьми // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 2 (24). С. 67–76.

ствуют развитию одаренных учащихся. Комплексную способность педагога к адекватному восприятию, осмыслению и пониманию одаренного обучающегося назвали абнотивностью[1].

Абнотивность – это не только комплексная способность учителя к адекватному восприятию, осмыслению, пониманию и принятию креативного ученика, способность заметить одаренного ребенка и оказать необходимую психолого-педагогическую поддержку в развитии его творческого потенциала, но и интегративный показатель готовности и способности педагога к развитию одаренности учащихся в условиях образовательного процесса. Эта значимая профессионально-личностная характеристика педагога объединяет в себе качества, необходимые для создания комплекса условий для развития детей с признаками одарённости и актуализирующие творческий потенциал и креативные способности самого педагога.

Абнотивность как комплексная характеристика, по мнению М. М. Кашапова и его коллег, включает в себя креативность самого учителя, мотивационно-когнитивный компонент абнотивности и рефлексивно-перцептивные способности: способность к изучению ученика, пониманию, сопереживанию ему, способность проникнуть в индивидуальное своеобразие ученика, способность проанализировать, оценить, лучше понять себя[2].

Для оценки сформированности мотивационно-когнитивного компонента в развитии способности к творчеству в качестве критериев выступают осознание значимости творческого развития при реализации профессиональной деятельности; адекватное представление педагогов о творчестве, творческой личности; владение теоретическими психолого-педагогическими основами процесса творческого развития учащихся; мотивация к творческой самореализации в профессиональной деятельности. Моти-

[1] Кашапов М. М. Абнотивность как характеристика профессионализации мышления педагога // Вестник Удмуртского университета. 2019. Т. 29, вып. 2. С. 137–147.

[2] Кашапов М. М. Формирование профессионального творческого мышления. Ярославль: ЯрГУ, 2013. 136 с.

вационно-когнитивный компонент включает в себя: знание особенностей, одаренных обучающихся и желание чувствовать их потребности и интересы; готовность к приобретению психолого-педагогических знаний для работы с одаренными детьми, стремление к гибкости в поведении; творческую активность в управлении учебно-познавательной деятельностью[1]. На наш взгляд, наибольшую значимость представляет, именно, мотивационно-когнитивный компонент абнотивности, поскольку осознание своей роли в воспитании и обучении одаренного ребенка, а главное мотивация и желание работать с ним являются основнымисоставляющими.

Абнотивность педагога способствует личностному росту и развитию учащихся. Как уже отмечалось, современная система образования предъявляет к педагогам противоречивые требования, с одной стороны они должны следовать правилам и нормам преподавания согласно ФГОС, а с другой стороны – уметь и быть готовыми к применению нестандартных форм преподавания, в том числе и для детей с признаками одарённости. Для педагогов подобные противоречивые требования могу стать причиной стрессов, нервных срывов. Поскольку деятельность педагога заключается в передаче необходимых знаний ученику, в формировании у него социального опыта, в воспитании нравственных ценностей. Соответственно результативность действий учителя зависит от того, насколько у него сформирована внутренняя мотивация к работе и степень удовлетворённости трудом.

Удовлетворенность трудом это эмоционально окрашенное оценочное представление субъекта деятельности о результате своей трудовой активности, о самом процессе работы и внешних условиях, в которых она осуществляется. Исследования удовлетворённости трудом были начаты в середине 1930-х годов, в западной психологии существовало несколько различных объяснений природы удовлетворенности. А. Маслоу, говорил, что удо-

[1] Кашапов М. М. Психология творческого мышления профессионала: монография. Москва: ПЕР СЭ, 2006. 688 с.

влетворенность трудом затрагивает потребности третьего, четвертого и пятого уровней (т.е. социальные потребности, потребность в уважении, и потребность в самовыражении). А. Маслоу считал, что на удовлетворенность работниками трудом влияют не только материальные факторы, стимулирование труда с помощью повышения заработной платы и назначения премий, но и также социально-психологический аспект, который будет затрагивать духовные ценности работника[1].

В рамках нашего исследования представляет интерес определение В. А. Ядова, который определяет удовлетворенность трудом как простейший итоговый показатель субъективного аспекта отношения к труду[2]. Если педагог вовлечён в учебный процесс и заинтересован в результатах своего труда, то он формирует комфортный морально-психологический климат в учебном заведении, что способствует развитию творческих способностей учащихся с признаками одаренности, что в целом способствует повышению эффективности преподавания. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска новых методов для управления мотивацией школьных педагогов в условиях реформы системы образования.

Основная часть

Цель нашего исследования изучить взаимосвязь абнотивности и удовлетворенности трудом у педагогов школ.

В качестве контингента для исследования выступили педагоги МАОУ СОШ № 2 им. В. В. Окунева, г. Череповец, МАОУ СОШ № 17 г. Череповец. В исследовании участвовал 71 педагог, возраст испытуемых 21–65 лет, педагогический стаж от года до 43 лет из них 69 женщин и двое мужчин. В качестве методик в исследовании использовались: Методика на определение уровня абнотивности (Кашапов М. М., Адушева Ю. А.); Опросник «Мо-

[1] Маслоу А. Мотивация и личность. Питер, 2013. 351 с.

[2] Ядов В. А. Диспозиционная концепция личности // Социальная психология в трудах отечественных психологов Санкт-Петербург, 2000. 54 с.

тивационно-когнитивный компонент абнотивности» (М. М. Кашапов, А. А. Зверева); тест-опросник «Интегральная удовлетворенность трудом» (А. В. Батаршев). Для статистической обработки данных применялся линейный коэффициент корреляции Пирсона.

Первым этапом в исследовании мы определяли абнотивность и мотивационно-когнитивный компонент абнотивности, используя представленные методики.

На втором этапе нашего эмпирического исследования мы определяли интегральную удовлетворенность трудом, используя методику А. В. Батаршева.

Третий этап нашего исследования — это проверка общей гипотезы о том, что существует взаимосвязь абнотивности и удовлетворенности трудом у педагогов. Общая гипотеза проверялась двумя частными.

Первая частная гипотеза: при выраженном проявлении мотивационно-когнитивного компонента абнотивности, педагоги чаще удовлетворены достижениями в работе, готовы принимать на себя ответственность, и стремятся к высоким результатам в деятельности. Результаты проверки первой частной гипотезы представлены в табл. 1.

Таблица 1

Взаимосвязь мотивационно-когнитивного компонента абнотивности и удовлетворенности трудом у педагогов

Удовлетворенность трудом	Интерес к работе	Удовлетворенность достижениями в работе	Уровень притязаний в профессиональной деятельности	Профессиональная ответственность
Мотивационно-когнитивный компонент абнотивности	–	**0,53**	–	–

Примечание: обычным шрифтом — статистически значимые корреляционные связи при $p \leq 0{,}05$. Прочерк обозначает отсутствие связей.

Исходя их полученных данных установлено, что педагоги с выраженным мотивационно-когнитивным компонентом абнотивности проявляют удовлетворенность достижениями своей работы. Когда педагоги осознают свою значимость в труде, чувствуют потребности школьников и готовы к развитию и освоению новых знаний, то и удовлетворенность трудом у них выражена в виде достижений в работе. Они будут удовлетворены работой, если их достижения в работе будут замечены. Им важны как наличие достижений, так и принятие их достижений. Первая частная гипотеза подтвердилась частично.

Вторая частная гипотеза: при проявлении абнотивности как комплексной характеристики у педагога чаще присутствует удовлетворенность отношениями с коллегами и руководством, удовлетворенность условиями труда, а также значимость высокой заработной платы. Результаты исследования представлены в табл. 2.

Таблица 2

Взаимосвязь абнотивности и удовлетворенности трудом у педагогов

Удовлетворенность трудом	Удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками	Удовлетворенность взаимоотношениями с руководством	Предпочтение выполнения работы высокому заработку	Удовлетворенность условиями труда
Абнотивность	0,26	–	**0,35**	–

Примечание: Жирным шрифтом обозначены статистически значимые корреляционные связи при $p \leq 0{,}01$; обычным шрифтом — статистически значимые корреляционные связи при $p \leq 0{,}05$. Прочерк обозначает отсутствие связей.

Вторая часть нашего исследования показала, что для педагогов с выраженным показателем абнотивности как комплексной характеристики более значимыми являются отношения с коллегами и руководством, получение высокой заработной платы. Таким образом, можно говорить о том, что такие педагоги удовлетворены трудом в том случае, если они работают в коллективе единомышленников, в доброжелательной обстановке. Педагоги с проявлением абнотивности как комплексной характеристики благодаря рефлексивному компоненту, осознают и оценивают свои возможности, поэтому чаще предпочитают выполнению работы высокий заработок. Таким образом, вторая частная гипотеза подтвердилась частично.

Выводы

Наша общая гипотеза о том, что существует взаимосвязь абнотивности и удовлетворенности трудом у педагогов подтвердилась. Как отмечалось ранее, педагоги с выраженными параметрами абнотивности креативны, готовы обучать и обучаться сами. Если у педагогов проявляется мотивационно-когнитивный компонент абнотивности, то он, как правило, сопровождается высокой степенью мотивации.

По результатам исследования мы разработали методические рекомендации для психологов и руководителей школ по развитию абнотивности педагогов. Разработан лекторий «Абнотивность и её актуальность в современном обществе» для информирования педагогов и руководителей школ о взаимосвязи удовлетворенности трудом педагогов с абнотивностью и мотивационно-когнитивным компонентом абнотивности. Лекторий состоит из нескольких тем, последовательно раскрывающих сущность феномена абнотивности, роль абнотивности в удовлетворенности трудом.

Таким образом, в ходе работы нами были проанализированы подходы к изучению абнотивности и удовлетворенности трудом, а также выявили взаимосвязь абнотивности и удовлетворённости трудом с помощью двух частных гипотез.

Список источников

Богоявленская Д. Б. Рабочая концепция одаренности. Москва, 2003. 95 с.

Кашапов М. М., Дудырева Н. В. Структура психологической готовности педагога к работе с одаренными детьми // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 2 (24). С. 67–76.

Кашапов М. М. Абнотивность как характеристика профессионализации мышления педагога // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 29, вып. 2. С. 137–147.

Кашапов М. М. Формирование профессионального творческого мышления. Ярославль: ЯрГУ, 2013. 136 с.

Кашапов М. М. Психология творческого мышления профессионала. Москва: ПЕР СЭ, 2006. 688 с.

Маслоу А. Мотивация и личность. Питер, 2013. 351 с.

Ядов В. А. Диспозиционная концепция личности // Социальная психология в трудах отечественных психологов / составитель А. Л. Свенцицкий Санкт-Петербург, 2000. 512 с.

Сведения об авторах

Елена Леонидовна Перченко – кандидат психологических наук, доцент; https://orcid.org/0000-0001-8117-3357, elperchenko@chsu.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Россия); **Elena L. Perchenko** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, https://orcid.org/0000-0001-8117-3357, elperchenko@chsu.ru, Cherepovets State University (5, st.Lunacharsky, 162600 Cherepovets, Russia).

Ольга Александровна Лукина – магистрант, oalukina@chsu.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Россия); **Olga A. Lukina** – master's student, oalukina@chsu.ru, Cherepovets State University (5, st.Lunacharsky, 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 13.03.2023; одобрена после рецензирования 03.04.2023; принята к публикации 17.04.2023.

The article was submitted 13.03.2023; Approved after reviewing 03.04.2023; Accepted for publication 17.04.2023.

Научная статья
УДК 373.3

Формирование готовности младших школьников к профессиональному самоопределению посредством интерактивных технологий

Елена Александровна Смирнова[1]✉, Валентина Александровна Ильичева[2]
[1, 2] Череповецкий государственный университет,
Череповец, Россия
[1]leno4ka98@bk.ru
[2]valalil@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-5442-5256

Аннотация. Статья посвящена проблеме готовности младших школьников к профессиональному самоопределению. В статье раскрыта сущность понятий «профессиональное самоопределение», «интерактивные технологии». Представлены результаты констатирующего эксперимента по выявлению готовности второклассников к профессиональному самоопределению. Описан опыт работы по формированию готовности к профессиональному самоопределению в урочной и внеурочной деятельности с использованием интерактивных технологий.
Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профориентация, интерактивные технологии

Readiness for professional self-determination of younger schoolchildren when using interactive technologies

Elena I. Smirnova[1]✉, Valentina A. Ilyicheva
Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia
[1]leno4ka98@bk.ru
[2]valalil@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-5442-5256

Abstract. The article is devoted to the problem of readiness for professional self-determination of younger schoolchildren. The article reveals the essence of the concepts of "professional self-determination", "interactive technologies". The results of a ascertaining experiment to identify the readiness for professional self-determination of second graders are presented. The article

describes the experience of work on the formation of readiness for professional self-determination of younger schoolchildren in regular and extracurricular activities using interactive technologies.

Keywords: professional self-determination, career guidance, interactive technologies

Введение

Современный уровень развития общества предъявляет новые требования к подготовке выпускников школ. Молодежи предстоит конкурировать на рынке труда, постоянно совершенствоваться в профессии, психологически готовиться к иному виду профессиональной деятельности, уметь реализовать себя в различных видах общественных работ.

В настоящее время в России значительное внимание уделяется ранней профориентации обучающихся, проведению системной, комплексной профориентационной работе по профессиональному самоопределению.

Наиболее благоприятен для становления профессионального самоопределения по своим психологическим характеристикам период младшего школьного возраста, так как младший школьник доверяет взрослому, ему присуща эмоциональная отзывчивость, искренность чувств.

Основная часть

Профессиональное самоопределение предполагает выбор карьеры, саморазвитие личностных возможностей, а также формирование практического, действенного отношения личности к социокультурным и профессионально-производственным условиям[1].

К основным задачам профессионального самоопределения в младшем школьном возрасте относятся:

[1] Кубайчук Н. П. Вопросы ранней профориентации детей младшего школьного возраста // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI международной научной конференции. Пермь: Меркурий, 2015. С. 97–101.

– формирование вариативности профессионального обучения;

–организация профориентационной работы с использованием различных педагогических технологий;

– формирование профессиональной направленности;

– организация мероприятий, посвященных значимым мотивам выбора профессии и профессиональным интересам;

– расширение кругозора учащихся как о современных, так и о старых профессиях родного края, страны[1].

Теоретические и практические вопросы формирования профессионального самоопределения школьников нашли освещение в ряде работ последних лет. Н. Э. Касаткина, С. Н. Чистякова и др. обращаются к теории и практике формирования профессионального самоопределения в младшем школьном возрасте, указывая на необходимость использования в урочной и внеурочной деятельности ряда технологий[2].

В условиях реализации требований ФГОС НОО наиболее актуальными становятся технологии: информационно–коммуникационые, развития критического мышления, развивающего обучения и интерактивные технологии[3]. В нащей работе подробно рассмотрим интерактивные технологии.

Понятие «интерактивный» происходит от английского “Inter” – это взаимный и “act” – действовать, и означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. Другими словами, интерактивные технологии ориентированы на более широкое взаимодействие учащихся не только с учителем, но и друг с другом, что соответствует системно- деятельностному подходу и предполагает моделирование реальных жизненных си-

---

[1] Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: Теория и практика. Москва: Академия, 2008. 320 с.

[2] Чистякова С. Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: методическое пособие для учителей 1–11 классов. Москва: Академия, 2010. 150 с.

[3] Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Министерство образования и науки РФ. Москва: Просвещение, 2010. 91 с.

туаций, совместное решение проблем, использование ролевых игр[1].

На основе анализа литературы была реализована опытно-экспериментальная работа в МАОУ НОШ № 41 г. Череповца Вологодской области. В логике проведения эксперимента были определены критерии и показатели сформированности профессионального самоопределения младших школьников, а именно знание о труде людей и мире профессий, наличие профессиональных предпочтений, положительное отношение к труду, качество выполняемых трудовых поручений.

Как показали результаты исследования, у большинства второклассников сформированность профессионального самоопределения находится на среднем уровне. Эта группа детей составляет 39 %. Для таких детей характерно наличие знаний о профессиях ближайшего производственного окружения, преобладание материальных или нравственных желаний, оценочного, позиционного и игрового (внешнего) мотивов. Проявляются трудовые умения при поддержке взрослого. Низкий уровень профессионального самоопределения составил 35 %. На высоком уровне профессиональное самоопределение сформировано лишь у 26 % учащихся класса.

Полученные результаты послужили основанием для дальнейшей работы по формированию готовности младших школьников к профессиональному самоопределению. Формирующий эксперимент осуществлялся как в урочной, так и во внеурочной деятельности посредством использовании деловых игр, как вида интерактивных технологий и использовании игровых профориентационных упражнений. Например, на уроке окружающего мира по теме «Все профессии важны» были использованы профориентационные упражнения – «Алфавит профессий», «Самая-самая»,

[1] Гузеев В. В. Интерактивные технологии в образовательном процессе. Факультет интерактивного обучения образовательного портала «Мой университет». URL: http://moiaiTiour.ru/publ/aktivnye_metocly_obuchenija_vzroslykh/aktivnye_metody_obuchenija_v_obrazovanii_vzroslykh/interaktivnye (дата обращения: 16.12.2021).

«Чудо-профессия». Суть данных упражнений заключалась в повышении уровня осознания школьниками особенностей конкретных профессий, а также, в соотнесении личностных качеств с характеристиками представленных профессий.

Другим видом интерактивных технологий, который использовался в логике эксперимента, явилась ролевая игра. В деловых играх на основе игрового замысла моделировались жизненные ситуации: игра давала возможность второклассникам побывать в роли экскурсовода, учителя, судьи, директора и т.п. Например, во внеурочном занятии по теме «В мире профессий» деловая игра проводилась с целью расширения знаний детей о многообразии мира профессий. В процессе работы учащимся предлагались следующие задания: «Чем ты занимаешься?» «Кто так говорит?», «Профессии по ассоциации» и другие. Второклассники демонстрировали как индивидуально, так и в парах, микрогруппах свои навыки самопрезентации личных профессионально-важных качеств. Наблюдение за ходом проведения деловой игры позволило утвердиться в том, что в процессе деловых игр происходит более интенсивный обмен идеями, информацией, игра побуждает участников к творческому процессу.

Выводы

В результате проведенной профориентационной работы младшие школьники узнавали и лучше понимали роль трудовой деятельности в жизни человека, учились сравнивать и выделять особенности содержания различных профессий, оценивать результаты своей деятельности в соответствии с поставленной задачей. Это будет основой их дальнейшей профессиональной успешности.

Список источников

Гузеев В. В. Интерактивные технологии в образовательном процессе. Факультет интерактивного обучения образовательного портала «Мой университет». URL: http://moiaiTiour.ru/publ/aktivnye_metocly_obuchenija_

vzroslykh/aktivnye_metody_obuchenija_v_obrazovanii_vzroslykh/interaktivnye (дата обращения: 16.12.2021).

Кубайчук Н. П. Вопросы ранней профориентации детей младшего школьного возраста // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI международной научной конференции. Пермь: Меркурий, 2015. С. 97–101.

Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: Теория и практика. Москва: Академия, 2008. 320 с.

Чистякова С. Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: методическое пособие для учителей 1–11 классов. Москва: Академия, 2010. 150 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Министерство образования и науки РФ. Москва: Просвещение, 2010. 91 с.

Сведения об авторах

Елена Александровна Смирнова – магистрант, leno4ka98@bk.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Россия); **Elena A. Smirnova** – master's student, leno4ka98@bk.ru, Cherepovets State University (5, pr. Lunacharsky, 162600 Cherepovets, Russia).

Валентина Александровна Ильичева – кандидат педагогических наук, доцент; https://orcid.org/0000-0001-5442-5256, valalil@yandex.ru Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Россия); **Valentina A. Ilyicheva –** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, https://orcid.org/0000-0001-5442-5256, valalil@yandex.ru, Cherepovets State University (5, pr. Lunacharsky, 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 13.03.2023; одобрена после рецензирования 03.04.2023; принята к публикации 17.04.2023.

The article was submitted 13.03.2023; Approved after reviewing 03.04.2023; Accepted for publication 17.04.2023.

Обзорная статья
УДК 37.015.3

К проблеме вовлеченности в учебно-профессиональную деятельность студентов

Иван Александрович Табунов[1]✉, Татьяна Васильевна Сборцева[2], Ольга Валериевна Смирнова[3]
[1, 2, 3]Череповецкий государственный университет,
Череповец, Россия
[1]iatabunov@chsu.ru, https://orcid.org/0000-0003-0505-1811
[2]tvsbortceva@chsu.ru, https://orcid.org/0000-0001-9023-8108
[3]ovsmirnova@chsu.ru, https://orcid.org/0000-0003-3659-1626

Аннотация. Авторы статьи проводят сравнительный анализ понятия «вовлеченность» с однокоренными или смежными понятиями. Это такие термины, как влечение, вовлечение, привлечение, включенность, увлеченность, заинтересованность, мотивированность. Также авторы обращаются к анализу исследований, которые посвящены понятию вовлеченности. Значительное количество таких работ относятся к области психологии управления и организационной психологии, социологии и педагогики. Основываясь на проведённом анализе различных исследований, авторы формулируют рабочее определение вовлеченности.
Ключевые слова: вовлеченность, мотивированность, вовлечение, увлеченность

On the problem of engagement in the educational and professional activities of students

Ivan A. Tabunov[1]✉, Tatiana V. Sbortceva[2], Olga V. Smirnova[3]
[1, 2, 3]Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia
[1]iatabunov@chsu.ru, https://orcid.org/0000-0003-0505-1811
[2]tvsbortceva@chsu.ru , https://orcid.org/0000-0001-9023-8108
[3]ovsmirnova@chsu.ru , https://orcid.org/0000-0003-3659-1626

Abstract. The authors of the article conduct a comparative analysis of the concept of «engagement» with similar or related concepts. These are terms such as attraction, involvement, attraction, inclusiveness, passion, interest,

motivation. The authors also analyses studies devoted to the concept of engagement. The authors formulate a working definition of engagement.
Keywords: engagement, motivation, involvement, enthusiasm

Введение

В настоящее время в рамках различных направлений науки достаточно часто используется термин «вовлеченность». При этом общепринятого определения вовлеченности нет, так как это понятие фигурирует в работах социологической тематики, а также в рамках психологии управления, педагогической психологии, психологии личности и педагогики.

Вовлеченность изучается как качество работников компаний и организаций, а также как характеристика учебной деятельности школьников и студентов. При этом во всех исследованиях не дается полного определения самого понятия вовлеченности, не проводится качественный сравнительный анализ с синонимичными и схожими понятиями, а рассматривается только одна сторона данного психологического явления.

Основная часть

Мы полагаем важным в первую очередь провести сравнительный анализ понятия «вовлеченность» с однокоренными или смежными понятиями.

Одним из первых является влечение[1]. Термин «влечение» трактуется как сильное стремление, непреодолимая склонность к чему-либо, что делает акцент на значимости эмоциональной составляющей данного явления, а также его основанности на потребностях человека. С одной стороны, влечение схоже с вовлеченностью тем, что так же выражается в стремлении к чему-либо,

[1] Словарь русского языка: в 4 т. / под редакцией А. П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. Москва: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/slovar-russkogo-jazyka-v-4-tomah-malyj-akademicheskij-slovar/ (дата обращения: 09.11.2022).

но, с другой стороны, отличается непреодолимостью, а также неосознанностью[1].

Ещё два термина, которые стоит рассмотреть в рамках нашего анализа – вовлечение и привлечение. Чаще всего они употребляются в научной литературе по юридической психологии, и, описывая их, авторы используют синонимы: втягивать, втаскивать. Однозначно, в подобной трактовке просматривается насильственное побуждение кого-либо к каким-либо действиям. Изначально данное действие является внешним и негативным. Человек, привлекаемый к деятельности, сначала может осознавать происходящее, но впоследствии теряет бдительность и становится частью определенного сообщества (группировки, секты и т. п.). Исходя из подобных публикаций, мы можем говорить о том, что, скорее всего, вовлечение является процессом, подразумевающим определенные стадии. Например, сначала невовлеченный человек сталкивается с втягиванием его в какую-либо деятельность (в нашем случае – просоциальную), далее, осознавая процесс, вовлекается в действие, затем, продолжая выполнять какие-либо действия, становится вовлечен уже неосознанно. То есть в том случае, когда мы втягиваем человека в позитивную деятельность, он может стать вовлеченным в нее уже без каких-либо внешних подкреплений[2].

Рассмотрим еще такие связанные по смыслу термины как включенность и увлеченность[3]. Чаще всего в литературе названные понятия используются для характеристики составных частей психологической готовности[4]. Они сходны с вовлеченностью, так как также могут быть отнесены к категории психических состоя-

---

[1] Зинченко В. П., Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь. Москва АСТ; Прайм-Еврознак, 2008. ISBN 978-5-17-055694-6.

[2] Вовлечение / Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. Москва: Русский язык, 2000.

[3] Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. Санкт-Петербург: ИГУП, 1999. 592 с.

[4] Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. Москва: Просвещение, 1964. 344 с.

ний. При этом в основном они употребляются, когда необходимо описать деятельность, связанную с концентрацией внимания на том, что делает человек в определенный момент и его психическом потенциале.

Также можно сравнить вовлеченность с понятиями, характеризующими мотивационную сферу личности, а именно, заинтересованность и мотивированность[1]. Интерес человека может быть как глубоким, так и поверхностным, и очень сильно зависит от эмоционального состояния. Вовлеченность является достаточно устойчивым состоянием. Мотивированность рассматривают как личностное качество, заключающееся в склонности действовать в условиях убедительной мотивации[2]. В этом качестве мотивированность схожа с вовлеченностью, так как основывается на взаимодействующих между собой внутренних факторах, или мотиваторах, которые вызывают и направляют поведение, ориентированное на достижение цели деятельности.

Таким образом, мы можем подвести промежуточные итоги относительно внутренних особенностей вовлеченности: это устойчивое осознанное состояние, которое может возникнуть как следствие внешнего стимула (вовлечения), так и внутреннего побуждения к действию (мотива).

Далее обратимся непосредственно к исследованиям, авторы которых используют понятие вовлеченности. Значительное количество таких работ относятся к области психологии управления и организационной психологии.

Например, Онисифорова Е. В. рассматривает вовлеченность как психологическое состояние, характеризующееся тем, что сотрудники проявляют высокую заинтересованность в успехе организации, в которой работают, а также готовность вкладываться в

[1] Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2011. ISBN 978-5-459-00574-5.

[2] Афонин А. Ю. Понятие и значение мотивации и мотивационного процесса // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. 2013. № 17. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-i-znachenie-motivatsii-i-motivatsionnogo-protsessa (дата обращения: 29.12.2022).

общее дело (тратить дополнительные усилия и время)[1]. Это явление формируется постепенно, начиная с удовлетворенности потребностей работников, которая вызывает лояльность к организации, и заканчивая истинной вовлеченностью.

Г. Ю. Исрафилова понимает под вовлеченностью особый показатель взаимоотношений между организацией и работником, при этом всё также трактовка термина сводится к готовности работать сверх того функционала, который определен сотруднику[2]. Будучи вовлеченным, он готов прилагать дополнительные усилия, работать в организации как можно дольше, выходить за пределы своих обязанностей, стараться для того, чтобы организация достигала своих целей, и даже готов рекомендовать компанию в качестве работодателя другим людям.

М. Г. Масилова и Ю. В. Бурцева определяют вовлеченность персонала через феноменологию состояния, в первую очередь, эмоционального и интеллектуального[3]. Также они используют для описания вовлеченности понятие сверхнормативной активности. Вовлеченные сотрудники заинтересованы в успешности своей организации, им нравится содержание труда, они стремятся к личному и профессиональному росту, а также создают в коллективе продуктивную атмосферу. Авторы подчеркивают, что вовлеченность – это комплексный показатель, который связан с текущим состоянием культуры организации и характеризует её потенциал.

---

[1] Онисифорова Е. В. Методы повышения вовлеченности персонала: зарубежный опыт // Менеджмент социальных и экономических систем. 2020. № 1. С. 41–46.

[2] Исрафилова Г. Ю. Вовлеченность персонала в реализацию стратегического развития предприятия // Бюллетень науки и практики. 2019. Т. 5, № 7. С. 174–182.

[3] Масилова М. Г., Бурцева Ю. В. Вовлеченность персонала как характеристика организационной культуры // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. 2016. № 3. С. 137–145.

Обобщая подходы к определению вовлеченности в рамках менеджмента и психологии управления, можно говорить о том, что вовлеченность чаще всего понимается как состояние работников, при котором они стремятся к выполнению своих трудовых обязанностей максимально качественно, при этом, как правило, мотивированы нематериально.

Еще один подход, который можно отметить в понимании вовлеченности в науке – это социологический. Например, А. К. Леонов выделяет различные виды участия студентов в университетской жизни: академическое участие, под которым он подразумевает вовлеченность в учебный процесс, социальное участие, то есть вовлеченность в социальное взаимодействие с сокурсниками и внеучебное участие или вовлеченность во внеучебную активность[1]. При этом методики, которые используются для оценки различных форм вовлеченности студентов носят статистический, количественный характер. Исследователи просто фиксируют количество мероприятий, в которых принял участие студент, или подсчитывают количество посещенных и пропущенных академических занятий.

Обращает на себя внимание точка зрения на вовлеченность в рамках педагогики, где исследуется включенность обучающихся различных возрастов в учебный процесс[2]. Она отражается в количестве посещенных уроков, добросовестности выполнения заданий, активности в работе на занятиях. Также акцентируется

[1] Леонов А. К. Особенности применения опросной методики в социологическом исследовании студенческой вовлеченности во внеучебную деятельность в вузе // Теория и практика общественного развития. 2021. № 12 (166). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-primeneniya-oprosnoy-metodiki-v-sotsiologicheskom-issledovanii-studencheskoy-vovlechennosti-vo-vneuchebnuyu-deyatelnost (дата обращения: 20.11.2022).

[2] Кузнецова Е. В., Фомина Т. П., Воробьева И. А. Ценностные установки и вовлеченность студентов в учебный процесс при обучении математике // Гуманитарные исследования Центральной России. 2021. № 2. С. 70–75.

внимание на качестве отношения к учебе, проявлении интереса к ней, характере взаимоотношений с другими обучающимися и педагогами, проявлении стремления учиться, настойчивости в решении учебных задач. Но в то же время присутствует и статистический подход к оценке изучаемого явления, потому что о невовлеченности в учебный процесс свидетельствует количество пропущенных занятий.

Выводы

Таким образом, социологический и педагогический подходы достаточно часто концентрируются на количественном измерении показателей вовлеченности, а это, в свою очередь, свидетельствует об акценте на внешних аспектах вовлеченности. Мы же, напротив, хотели бы сконцентрировать своё внимание на внутренних её характеристиках.

Итак, основываясь на проведённом анализе различных исследований, можно дать рабочее определение вовлеченности. Вовлеченность – это осознанно контролируемое, эмоционально окрашенное психическое состояние, опосредованное наличием цели, направленное на достижение продуктивного результата деятельности.

Список источников

Афонин А. Ю. Понятие и значение мотивации и мотивационного процесса // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. 2013. №17. С. 103–112. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-i-znachenie-motivatsii-i-motivatsionnogo-protsessa (дата обращения: 29.12.2022).

Большой психологический словарь // под редакцией Б. Г. Мещерякова, В. Н. Зинченко. Москва; Санкт-Петербург: АСТ; АСТ-Москва; Прайм-Еврознак, 2008. ISBN 978-5-17-055694-6.

Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. Москва: Русский язык, 2000.

Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2011. 512 с. ISBN 978-5-459-00574-5.

Исрафилова Г. Ю. Вовлеченность персонала в реализацию стратегического развития предприятия // Бюллетень науки и практики. 2019. Т. 5, № 7. С. 174–182. ISSN 2414-2948.

Кузнецова Е. В., Фомина Т. П., Воробьева И. А. Ценностные установки и вовлеченность студентов в учебный процесс при обучении математике // Гуманитарные исследования Центральной России. 2021. № 2 (19). С. 70–75. ISSN 2541-9056.

Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. Москва: Просвещение, 1964. 344 с.

Леонов А. К. Особенности применения опросной методики в социологическом исследовании студенческой вовлеченности во внеучебную деятельность в вузе // Теория и практика общественного развития. 2021. № 12 (166). С. 51–56. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-primeneniya-oprosnoy-metodiki-v-sotsiologicheskom-issledovanii-studencheskoy-vovlechennosti-vo-vneuchebnuyu-deyatelnost (дата обращения: 20.11.2022).

Онисифорова Е. В. Методы повышения вовлеченности персонала: зарубежный опыт / Е. В. Онисиорова // Менеджмент социальных и экономических систем. 2020. № 1 (17). С. 41–46. ISSN 2587-7461.

Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. Санкт-Петербург: ИГУП, 1999. 592 с.

Словарь русского языка: в 4 т. Москва: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/slovar-russkogo-jazyka-v-4-tomah-malyj-akademicheskij-slovar/ (дата обращения: 09.11.2022).

Сведения об авторах

Иван Александрович Табунов – https://orcid.org/0000-0003-0505-1811, iatabunov@chsu.ru, Череповецкийгосударственныйуниверситет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Россия); **Ivan A. Tabunov** – https://orcid.org/0000-0003-0505-1811, iatabunov@chsu.ru, Cherepovets State University (5, st.Lunacharsky, 162600 Cherepovets, Russia).

Татьяна Васильевна Сборцева – кандидат психологических наук, доцент; https://orcid.org/0000-0001-9023-8108, tvsbortceva@chsu.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Россия); **TatianaVas. Sbortceva** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, https://orcid.org/0000-0001-9023-8108, tvsbortceva@chsu.ru, Cherepovets State University (5, st.Lunacharsky, 162600 Cherepovets, Russia).

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 Череповец, Россия); **OlgaVal. Smirnova** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, https://orcid.org/0000-0003-3659-1626, ovsmirnova@chsu.ru, Cherepovets State University (5, st.Lunacharsky, 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 13.03.2023; одобрена после рецензирования 03.04.2023; принята к публикации 17.04.2023.

The article was submitted 13.03.2023; Approved after reviewing 03.04.2023; Accepted for publication 17.04.2023.

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ, ОБЩЕЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Сборник научных статей

Ведущий редактор: *А. А. Калитник*
Ведущий технический редактор: *М. Н. Авдюхова*
Дизайн обложки: *В. Н. Курочкина*
Лицензия А № 165724 от 11.04.06 г.

Подписано в печать 08.06.2023 г. Формат 60 × 84 $^{1}/_{16}$.
Уч.-изд. л. 15. Усл. п. л. 15. Тираж 21 экз.
Гарнитура Таймс. Зак. 243.

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