

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

6/2023

**SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL
SCIENTIFIC PERIODICALS**

Новосибирск

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание научных степеней доктора и кандидата наук, и международный справочник научных изданий Ulrichsweb Global Serials Directory.

The journal is listed in the catalogue of peer-reviewed academic journals and publications for publishing of principal scientific findings of dissertations and Ulrichsweb Global Serials Directory.



Электронная версия журнала размещена на платформе
Научной электронной библиотеки: www.elibrary.ru
Периодичность 6 раз в год

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Т. А. Ромм, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

В. А. Адольф, зам. главного редактора, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

Г. С. Чеснокова, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск

Е. А. Александрова, доктор педагогических наук, профессор, Саратов

З. И. Лаврентьева, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

Н. Я. Большунова, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

Ю. М. Первозкина, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

О. С. Попова, доктор психологических наук, профессор, Минск (Республика Беларусь)

T. A. Romm, Editor in chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk

V. A. Adolph, Assistant to the Editor-in-chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk

G. S. Chesnokova, Leading editor, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Professor, Novosibirsk

E. A. Alexandrova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Saratov

Z. I. Lavrentyeva, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk

N. Ya. Bolshunova, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

J. M. Perevozkina, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

O. S. Popova, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Minsk (Belarus)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

А.Т. Абдраева, доктор филологических наук, профессор, Бишкек (Кыргызстан)

Т. А. Абдырахманов, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент НАН КГ, Бишкек (Кыргызстан)

Р. О. Агавелян, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

С. В. Алекшина, кандидат психологических наук, доцент, Москва

Р. И. Айзман, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

Е. В. Андриенко, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

С. А. Богомаз, доктор психологических наук, профессор, Томск

Э. В. Галажинский, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск

А. Д. Герасёв, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

В. А. Зверев, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск

А. К. Кусайнов, доктор педагогических наук, профессор, академик, председатель правления Академии педагогических наук, Алматы (Казахстан)

A.T. Abdraeva, Dr. Sci. (Philolog.), Professor, Bishkek (Kyrgyzstan)

T. A. Abdyrakhmanov, Dr. Sci. (Histor.), Professor, Corresponding Member of the NAN KG, Bishkek (Kyrgyzstan)

R. O. Agavelyn, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

S. V. Alekhina, Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Professor, Moscow

R. I. Aizman, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk

E. V. Andrienko, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk

S. A. Bogomaz, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Tomsk

E. V. Galazhinsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the RAE, Tomsk

A. D. Gerasev, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk

V. A. Zverev, Dr. Sci. (Histor.), Professor, Novosibirsk

A. K. Kusainov, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician, Chairman of the Board of the Academy Pedagogical Sciences, Almaty (Kazakhstan)

И. Р. Лазаренко, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул
Б. О. Майер, доктор философских наук, профессор, Новосибирск
Н. С. Макарова, доктор педагогических наук, доцент, Омск
А. В. Мудрик, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
В. И. Петрищев, доктор педагогических наук, профессор, Санкт-Петербург
Л. Н. Рулиене, доктор педагогических наук, профессор, Улан-Удэ
Н. Л. Селиванова, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Москва
А. М. Сидоркин, кандидат педагогических наук, PhD, Сакраменто (США)
В. Я. Сinenko, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Новосибирск
Т. В. Склярлова, доктор педагогических наук, профессор, Москва
М. Чернова, кандидат педагогических наук, доцент, Флоренция (Италия)
М. В. Шакурова, доктор педагогических наук, профессор, Воронеж
Т. Т. Щелина, доктор педагогических наук, профессор, Арзамас
М. С. Яницкий, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

Учредитель: ФГБОУ ВО
«Новосибирский государственный
педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном
регистрационном каталоге (4.11.2004)

Журнал «Сибирский педагогический журнал /
Siberian Pedagogical Journal»
зарегистрирован Федеральной службой
по надзору в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций
ПИ № ФС77-76346 от 19 июля 2019 г.

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу
«Урал-Пресс» – 40633

«Сибирский педагогический журнал» включен
в систему Российского индекса научного
цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается
только по согласованию с редакцией.

Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2023
© Сибирский педагогический журнал, 2023

I. R. Lazarenko, Dr. Sci. (Psedag.), Professor, Barnaul

B. O. Mayer, Dr. Sci. (Philos.), Professor, Novosibirsk

N. S. Makarova, Dr. Sci. (Pedag.), Assoc. Professor, Omsk

A. V. Mudrik, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

V. I. Petrishchev, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, St. Petersburg

L. N. Rulienė, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Ulan-Ude

N. L. Selivanova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician of the RAE, Moscow

A. M. Sidorkin, Cand. Sci. (Pedag.), PhD, Sacramento State, USA

V. Ya. Sinenko, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician of the RAE, Novosibirsk

T. V. Sklyarova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Moscow

M. Chernova, Cand. Sci. (Pedag.), Prof., Assoc. Professor, Florence (Italy)

M. V. Shakurova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Voronezh

T. T. Shchelina, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Arzamas

M. S. Yanitsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Kemerovo

Founder: FSBEЕ HE
“Novosibirsk State Pedagogical University”

The Journal is registered in Paris in the international
registration directory (4.11.2004)

The journal “Siberian Pedagogical Journal”
is registered by Federal service on supervision
in sphere of communication, information technologies
and mass communications
PI № FC77-76346 from July, 19th, 2019

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory
“Ural-Press” – 40633

“Siberian Pedagogical Journal” is included
in the system of the Russian Index
of Scientific Citing

Reprinting of materials from the journal is allowed
only in agreement with the editorial board. Links to the
journal when citing are required

ISSN 1813-4718

© FSBEЕ HE “Novosibirsk State Pedagogical University”, 2023
© Siberian Pedagogical journal, 2023

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в современных условиях; для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей и технологий педагогического образования; презентации достижений научных школ; анализа передового педагогического опыта Сибирского федерального округа.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых основ процессов развития, воспитания, социализации и образования личности, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

Мы ждем ваши статьи, раскрывающие, обобщающие результаты исследований по другим психолого-педагогическим вопросам, а также оригинальные статьи по психологическим, педагогическим, социальным и философским проблемам современного образования.

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

SCIENTIFIC PERIODICALS

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

“Siberian Pedagogical Journal” is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of “Siberian Pedagogical Journal” expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

СОДЕРЖАНИЕ

НАШ ЮБИЛЕЙ

Горина Е. Н., Фирсова Т. Г. «45 шагов в будущее...»: к юбилею факультета психолого-педагогического и специального образования..... 7

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Фирсова Т. Г., Шамионов Р. М. Современный подростковый фольклор как отражение поведенческой составляющей субкультуры современных подростков..... 22

Черемисинова Л. И. Биографический подход к эстетическому воспитанию младших школьников..... 32

Фирсова Т. Г., Гринина Е. С., Рудзинская Т. Ф. Образ любви в представлении будущих педагогов..... 42

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Александрова Е. А. Новые форматы подготовки будущих педагогов к взаимодействию с родителями школьников и дошкольников..... 52

Бурмистрова М. Н. Социальная сеть как цифровой образовательный ресурс в подготовке педагога..... 60

Саяпин В. Н., Саяпина Н. Н. Активизация учебно-познавательной деятельности будущих педагогов при переходе с дистанционного на очное обучение..... 72

Фисенко А. А. Роль куратора в системе педагогической поддержки студентов..... 82

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Пяткина Е. С., Гринина Е. С., Шипова Л. В. Развитие саморегуляции у инвалидов с ментальными нарушениями в процессе реабилитации с использованием аудиокоррекции..... 95

Селиванова Ю. В., Шаров А. А., Хмелькова О. В. Соотношение характеристик личностного самоопределения и восприятия пандемии студентами с ОВЗ..... 106

CONTENTS

OUR ANNIVERSARY

Gorina E. N., Firsova T. G. «45 Steps into the future ...»: devoted to the anniversary of the faculty of psychological, pedagogical and special-needs education..... 7

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

Firsova T. G., Shamionov R. M. Contemporary teenage folklore as a reflection of the behavioral component of modern teenagers' subculture..... 22

Cheremisinova L. I. Biographical approach to aesthetic education of primary school children..... 32

Firsova T. G., Grinina E. S., Rudzinskaya T. F. The concept of love as reflected in the views of prospective teachers..... 42

PROFESSIONAL TRAINING

Alexandrova E. A. New formats of training intending teachers for interaction with parents of schoolchildren and preschooler..... 52

Burmistrova M. N. Social network as a digital educational resource in teacher training..... 60

Sayapin V. N., Sayapina N. N. Activation of learning and cognitive activity of intending teachers during tea transition from distance to classroom learning..... 72

Fisenko A. A. A tutor's role in the system of pedagogical support of students..... 82

CORRECTIONAL PEDAGOGY

Pyatkina E. S., Grinina E. S., Shipova L. V. Self-regulation development in disabled people with mental disorders in the process of rehabilitation using auditory correction..... 95

Selivanova Yu. V., Sharov A. A., Hmelkova O. V. Correlation between characteristics of personal self-determination and the perception of the pandemic by students with disabilities..... 106

Кошечева О. В. Моделирование фрагментов занятий в системе практической подготовки студентов-логопедов 121

Щетинина Е. Б., Соловьева О. В. Применение коучинговых принципов в процессе психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ 132

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

Крючков В. П., Константинова О. А., Есипова Т. В. Саратовская логопедическая школа: истоки и современные направления исследований 141

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Коновалова М. Д. Изучение психологического состояния матерей на базе Центра поддержки семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями 153

Локаткова О. Н. Влияние мобильных устройств и социальных сетей на развитие восприятия младших школьников 165

ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

Зиновьева М. П. Направления взаимодействия школы и вуза: из опыта деятельности кафедры педагогики детства на базе МОУ «Гимназия № 7» 175

Koshcheeva O. V. Lesson fragments modelling in the system of practical training of speech therapy students 121

Shchetinina E. B., Solovieva O. V. Implementation of coaching techniques to provide persons with disabilities with psychological and pedagogical support 132

HISTORY OF THE PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

Kryuchkov V. P., Konstantinova O. A., Esipova T. V. Saratov speech therapy school: origins and current directions of research 141

PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

Konovalova M. D. Study of the psychological state of mothers on the basis of the support center for families with children having special educational needs 153

Lokatkova O. N. The influence of mobile devices and social networks on the development of perception of primary school pupils 165

FROM A PEDAGOGICAL EXPERIENCE

Zinovieva M. P. Interaction between school and university: experience of the department of childhood pedagogy based at gymnasium no. 7 175

Научная статья

УДК 378.4.096.013.77(470.44-25)

DOI: 10.15293/1813-4718.2306.01

«45 шагов в будущее...»: к юбилею факультета психолого-педагогического и специального образования

Горина Екатерина Николаевна¹, Фирсова Татьяна Геннадьевна¹

¹ Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия

Аннотация. Статья посвящена 45-летию юбилею факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского.

Цель статьи – аналитический обзор истории факультета как структурного подразделения в ретроспективном и перспективном аспектах.

Продемонстрированы основные этапы развития факультета: становление, структурные преобразования, современное состояние. Описана структура современного факультета: 8 выпускающих кафедр и 2 базовые кафедры, 2 диссертационных совета, совет работодателей, стейкхолдеры.

Факультет представлен как крупный образовательный центр подготовки педагогов, психологов, дефектологов: указаны направления и профили подготовки, специфика образовательного пространства и среды.

Факультет представлен как научно-исследовательский центр: указаны сложившиеся научные школы, исследовательский кластер (лаборатории, центры).

«45 шагов в будущее» – метафора, олицетворяющая жизнь факультета, как 45 шагов к новой цели, мечте и ее воплощение в жизнь людьми, которые своим служением создают славу факультету.

Ключевые слова: факультет психолого-педагогического и специального образования; Саратовский университет; научная школа; «45 шагов в будущее»; становление и развитие; достижения; перспективы

Для цитирования: Горина Е. Н., Фирсова Т. Г. «45 шагов в будущее...»: к юбилею факультета психолого-педагогического и специального образования // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 6. – С. 7–21. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2306.01>

**“45 Steps into the Future ...”:
Devoted to the Anniversary of the Faculty of Psychological,
Pedagogical and Special-Needs Education**

Ekaterina N. Gorina¹, Tatiyana G. Firsova¹

¹ Saratov State University, Saratov, Russia

Abstract. The article is devoted to the 45th anniversary of the Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Needs Education of Saratov State University.

The purpose of the article is to present the analytical review of the history of the Faculty as a structural unit in the retrospective and perspective aspects.

The article presents the main stages of the Faculty development: formation, structural transformations, the current state. The structure of the present-day Faculty is described: 8 graduate departments and 2 school-based departments, 2 dissertation boards, the Council of Employers, and stakeholders.

The faculty is presented as a large educational center for training teachers, psychologists, special-needs experts: the article indicates the training areas and profiles as well as peculiar features of the educational space and environment.

The faculty is presented as a research center: the developed scientific schools and the research cluster (laboratories, centers) are described.

“45 steps into the future” is a metaphor that symbolizes the life of the Faculty presenting it as 45 steps to a new goal, to a dream and to its realization by people who create the glory of the Faculty through their service.

Keywords: faculty of Psychological, Pedagogical and Special-Needs Education; Saratov State University; scientific school; “45 steps into the future”; formation and development; achievements; prospects

For citation: Gorina, E. N., Firsova, T. G., 2023. “45 Steps into the future ...”: devoted to the anniversary of the faculty of psychological, pedagogical and special-needs education. Siberian Pedagogical Journal, no. 6, pp. 7–21. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2306.01>

Для факультета психолого-педагогического и специального образования 2023 год особенный – юбилейный. Нам исполняется 45 лет! Это много или мало? Если сравнить с возрастом человека, то 45 – это зрелость и молодость одновременно: выработанные привычки и укоренившиеся традиции, когда уже прошла черед проб и ошибок, есть уверенность и амбициозность, желание постоянно развиваться, быть активным, интересным и интересующимся. Вместе с тем 45 лет – это жизненный путь, наполненный взлетами и падениями, победами и достижениями, открытиями и наградами. На этом пути менялся факультет, менялись люди, но одно оставалось неизменным: подготовка вос-

требуемых квалифицированных специалистов для сферы образования, медицины, социальной работы.

«45 шагов в будущее» – это метафора, которая выражает наше убеждение в том, что настоящее и будущее определяются прошлым: это становление и развитие факультета от одной кафедры до крупного образовательного центра подготовки педагогов, психологов, дефектологов и вклад каждого из сопричастных – педагогов, студентов, выпускников, партнеров – в единое дело.

Цель статьи – аналитический обзор истории факультета как структурного подразделения в ретроспективном и перспективном аспектах.

История педагогического образования Саратова и Саратовской области берет свое начало еще в 30-е гг. XIX столетия. По мысли А. И. Когай, это становление происходило от Саратовской духовной семинарии до открытия в 1913 г. Учительского института, который в 1918-м был переименован в Педагогический институт [1]. В 20-е гг. XX в. подготовка учителей активно велась и в стенах классического Саратовского университета [2].

В 70–80-е гг. XX столетия по всей стране в составе высших образовательных учреждений начинают открываться факультеты, осуществляющие подготовку учителей начальных классов. Они были истоками, в которых зарождались новые педагогические технологии, будущие научные открытия. Вместе с этим намечалась тенденция к дифференциации и выделению частных методик. В области начального образования возникла необходимость в квалифицированных специалистах, способных продолжать традиции классической педагогической науки и наполнять их новым, современным содержанием.

В связи с этим основанием, а также необходимостью подготовки учителей начальных классов с высшим образованием для школ города Саратова и области в 1978 г. в Саратовском государственном педагогическом институте имени К. А. Федина был открыт факультет начальных классов. Его история тесно связана с развитием подразделений Педагогического института (с 1978 по 1999 г.) и Саратовского государственного университета (с 1999 г. по настоящее время), а могучими корнями стали две общеинститутские кафедры: кафедра педагогики, основанная в 30-е гг. XX столетия академиком Николаем Фёдоровичем Познанским, и кафедра психологии во главе с профессором Иваном Владимировичем Страховым.

Инициатором открытия факультета выступил Михаил Васильевич Башкиров, который с 1972 г. был заведующим

кафедрой педагогики и методики начального обучения в составе музыкально-педагогического факультета Педагогического института. В 1978 г. организацию нового факультета осуществляли декан Наталья Алексеевна Рябинина и коллектив этой кафедры: Н. Я. Сердобинцев, Ю. Н. Кан, Т. Ф. Агаркова, Н. А. Кудрявцева, П. М. Зиновьев, Т. А. Морозова-Дорофеева, Т. И. Фаддейчева, О. Я. Гусакова [3]. Первый выпуск высоко квалифицированных учителей начальных классов состоялся в 1982 г. Некоторые из них продолжают работать в школах города и области; ученики многих из них стали кандидатами наук, доцентами, сотрудниками современного факультета.

Первоначально на факультете была одна кафедра педагогики и методики начального обучения, затем в 1982 г. на ее базе образовались две: кафедра методики начального обучения (зав. кафедрой Н. П. Фокеева) и кафедра педагогики начального образования (зав. кафедрой М. В. Башкиров). Под руководством деканов О. Б. Аринушкиной, затем В. Н. Полякова кафедры успешно решали научно-методические задачи, совершенствовали формы и методы педагогического образования, разрабатывали учебные программы и методические пособия. Коллектив искал экспериментальные, эффективные методики, новые данные обобщались и активно внедрялись в непосредственный процесс подготовки специалистов.

С 1985 по 1999 г. факультет возглавлял кандидат физико-математических наук, доцент Павел Михайлович Зиновьев. В это время состоялись успешные защиты кандидатских диссертаций работающих на факультете преподавателей, укрепилась материальная база, открылись новые специальности. В 1988 г. на факультете открылось дефектологическое отделение. В 1993 г. был сделан первый набор на сокращенный срок обучения по специальности «Педагогика и методика начального об-

разования» на базе среднего специального образования, а в 1994 г. – по специальности «Дошкольная педагогика и психология». В результате тесного сотрудничества с общеинститутскими кафедрами – иностранных языков и информационных систем и технологий – были введены дополнительные специальности: с 1995 г. – «Иностранный язык», а с 2000 – «Информатика».

По инициативе Валерии Ивановны Балаевой, возглавлявшей кафедру дефектологии, с 1990 г. дефектологическое отделение становится самостоятельным структурным подразделением Педагогического института и осуществляет подготовку по специальности «Олигофренопедагогика» с присвоением квалификации «Учитель и логопед вспомогательной школы». В течение 18 лет (с 1990 по 2008 г.) факультет возглавлял кандидат медицинских наук, доцент Николай Александрович Удовиченко. В 1992 г. решением Ученого совета Педагогического института в состав факультета вошла кафедра русского языка и литературы национального отделения филологического факультета под руководством Зои Сергеевны Патраловой.

В 1994 г. дефектологический факультет был переименован в факультет коррекционной педагогики и специальной психологии. В 2003 г. его структура выросла до 4 кафедр: кафедра дефектологии (зав. кафедрой Л. В. Шипова), кафедра теории речи и психологии (зав. кафедрой К. Ф. Седов), кафедра русского языка, литературы и специальных методик (зав. кафедрой В. П. Крючков) и кафедра физиологических и клинических основ детства (зав. кафедрой О. А. Рагимова). В 2004 г. открылась кафедра технологического образования и менеджмента (зав. кафедрой В. Н. Саяпин) [4]. В 2005 г. на базе кафедры дефектологии были образованы две кафедры: коррекционной педагогики (зав. кафедрой Ю. В. Селиванова) и специальной психологии (зав. кафедрой Л. В. Шипова). С 2008 по 2011 г. деканом

факультета коррекционной педагогики и специальной психологии была кандидат психологических наук Марина Дмитриевна Коновалова. В этот период активно продолжается работа по укреплению и расширению партнерских образовательных и научных связей, факультет выступает инициатором организации ряда значимых мероприятий, ставших событиями для научного сообщества и практикующих специалистов Саратова и Саратовской области; обсуждается на разных уровнях и начинает прицельно изучаться проблема инклюзивного образования.

С 1999 по 2011 г. факультет начальных классов возглавляла кандидат филологических наук, доцент Татьяна Александровна Морозова-Дорофеева. Расширение специальностей подготовки привело к тому, что с 5 февраля 2003 г. факультет был переименован в факультет педагогики, психологии и начального образования. На базе двух кафедр образовалось три: кафедра методики начального обучения (зав. кафедрой А. Б. Щербаков), кафедра педагогики начального и дошкольного образования (зав. кафедрой И. В. Кошкина) и кафедра социальной педагогики и психологии (зав. кафедрой Л. Е. Тарасова). В 2008 г. подготовке студентов осуществляли уже 5 кафедр: педагогики начального и дошкольного образования (зав. кафедрой И. В. Кошкина), психологии образования (зав. кафедрой Р. М. Шамионов), начального языкового и литературного образования (зав. кафедрой Л. И. Черемисинова), начального естественно-математического образования (зав. кафедрой Е. Е. Морозова), социальной педагогики (зав. кафедрой Т. Н. Черняева).

10 ноября 2011 г. в результате структурных изменений в Саратовском государственном университете имени Н. Г. Чернышевского (в состав которого на тот момент уже входил Педагогический институт) факультет педагогики, психологии и начального образования (декан Т. А. Морозова-Дорофеева)

и факультет коррекционной педагогики и специальной психологии (декан М. Д. Коновалова) вновь воссоединились и образовали факультет психолого-педагогического и специального образования. Деканом была назначена кандидат педагогических наук, доцент Татьяна Ивановна Фаддейчева. Перед ней стояла задача выстроить и организовать слаженную работу вновь образовавшегося коллектива.

С 2012 по 2022 г. факультетом руководил доктор психологических наук, профессор Раиль Мунирович Шамионов. Укрепляя традиции и создавая новые, Раиль Мунирович привел факультет к статусу научно-образовательного и исследовательского центра. С 2022 г. факультет возглавляет кандидат филологических наук, доцент Татьяна Геннадьевна Фирсова.

Таков был непростой путь становления современного факультета, за время развития и структурных преобразований которого сменилось не одно поколение ученых, научных школ, преподавателей, методистов, студентов, и каждый этап требует отдельного внимания и дальнейшего изучения. Наша родословная – это судьбы людей, чей беззаветный труд, учеба, научная деятельность, служение своему призванию и составляют славу факультета. Исторически сложилась традиция преемственности: бывшие студенты, выпускники факультета разных лет – это нынешние эксперты, члены государственных экзаменационных комиссий, практики, которые составляют Совет работодателей, способствуют профессиональному становлению нового поколения специалистов.

Стейкхолдеры факультета – это научно-исследовательские, образовательные, медицинские, социальные, общественные и другие организации, выступающие экспертами на уровне проектирования и реализации основных образовательных программ, представляющие площадку для практической подготовки студентов и гарантирующие их трудоустройство.

К такому относятся как региональные (например, в области формирования компетенции по дополнительному образованию незаменимо сотрудничество с МАУДО «Дворец творчества детей и молодежи им. О. П. Табакова»), так и международные организации (например, МГБОУ «Международный детский центр “Артек”»). География современного факультета не ограничивается стенами учебных корпусов СГУ. Мы убеждены, что там, где работает наш выпускник, там и частица факультета: от Сахалина до Калининграда.

Сегодня факультет психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского – это более 2500 студентов; 61 выпуск профессионалов своего дела; 10 докторов наук, профессоров; 70 кандидатов наук, доцентов; 10 кафедр, две из которых являются базовыми и располагаются на площадках профильных организаций (МОУ «Гимназия 7 имени К. Д. Ушинского» и Центр реабилитации и адаптации инвалидов «Парус надежды»); 2 лаборатории; 4 центра; 2 диссертационных совета по присуждению ученой степени в области педагогики и психологии; серия журнала Известия Саратовского университета «Акмеология образования. Психология развития» (ВАК, первая категория).

Настоящий этап развития факультета тесно сопряжен с реализацией общеуниверситетского стратегического проекта «Учитель в образовательной парадигме» (руководитель – доктор филологических наук, профессор Е. Г. Елина) в рамках федеральной программы «Приоритет-2030» и в соответствии с Концепцией педагогического образования в СГУ.

Современная структура факультета обусловлена направлениями и профилями подготовки. Педагогическое образование курируют кафедры методологии образования, начального языкового и литературного образования, начального естественно-математического образования и технологиче-

ского образования. Психолого-педагогическое образование координируют кафедры социальной психологии образования и развития, педагогической психологии и психодиагностики. Специальное (дефектологическое) образование реализуется на кафедрах коррекционной педагогики, логопедии и психолингвистики. Консолидирующим началом в аспекте практической подготовки студентов всех направлений и профилей являются две базовые кафедры: педагогики детства и реабилитационных технологий.

Кафедра методологии образования (зав. кафедрой – доктор педагогических наук, профессор Екатерина Александровна Александрова).

Продолжает традиции академика Н. Ф. Познанского, который одним из первых научно обосновал применение кино в школе (1929) [5], предвосхитил понятие «кинопедагогика», которое реализовано в проектной деятельности современной кафедры.

Цель кафедры – подготовка специалистов, способных к успешной профессиональной деятельности в области дошкольного и начального образования, будущих руководителей образовательных организаций, способных к проектной управленческой деятельности в сфере образования, и научных работников, готовых к исследовательской и преподавательской деятельности.

Кафедра осуществляет подготовку бакалавров по профилю «Дошкольное образование», магистров – «Менеджмент дошкольного образования», «Управление образовательными организациями» и аспирантов – «Общая педагогика, история педагогики и образования», «Теория и методика профессионального образования» (направление «Образование и педагогические науки»).

В центре научной деятельности сотрудников кафедры стоит проблема изучения феномена педагогического сопровождения в различных его теоретических и при-

кладных аспектах. В связи с актуализацией проблемы воспитания на всех уровнях образования педагогическим сообществом широко обсуждаются проекты по разработке и внедрению Примерных программ воспитания в образовательных организациях основного общего и высшего образования России, одним из экспертов которых является Екатерина Александровна. Это сместило исследовательский ракурс кафедры на изучение проблемы трансформации воспитательной системы в образовательном пространстве. Научная повестка включает вопросы рассмотрения специфики восприятия субъектами воспитательного процесса ресурсов современного образовательного пространства; определения смыслового, эмоционально-деятельностного и рефлексивного контекстов сопровождения данного процесса [6].

Активно возрождается деятельность Лаборатории продуктивного образования (Лаборатория PL), созданная еще в 2004 году совместно с лабораторией культурологии образования Института педагогических инноваций РАО (руководитель Н. Б. Крылова, г. Москва).

Научная деятельность сотрудников кафедры поддержана грантами РГНФ и РФФИ, результаты исследований отражены в монографиях, научных статьях, опубликованных в рецензируемых журналах. Более 250 работ, посвященных вопросам становления воспитательных систем, работе классного руководителя, тьютора, индивидуальным образовательным траекториям, известны далеко за пределами Саратовской области. Книги и статьи сотрудников кафедры печатаются в таких известных центральных издательствах, как «Народное образование», «Первое сентября», «Сентябрь» и др. Вместе с этим преподаватели сами активно участвуют в издательской деятельности, являясь членами редколлегий солидных педагогических журналов.

В активном сотрудничестве с Институтом стратегии развития образования РАО,

Ульяновским педагогическим университетом имени Н. И. Ульянова, Издательским домом «Первое сентября» кафедра имеет опыт проведения различных мероприятий: Всероссийский марафон учебных предметов, Всероссийские Недели школьной психологии; Всероссийские педагогические мастерские, проект «Перекрестки педагогики и психологии». Уже много лет кафедра сотрудничает с Областным отделением общественной организации «Педагогическое общество России» и проводит большую работу по оказанию педагогической помощи образовательным организациям г. Саратова и области.

Сотрудниками кафедры методологии образования на момент написания статьи были подготовлены к защите более 100 кандидатов и 1 доктор педагогических наук.

Кафедра начального языкового и литературного образования (зав. кафедрой – доктор филологических наук, доцент Лариса Ивановна Черемисинова).

Целью деятельности кафедры является подготовка высококвалифицированных специалистов начального образования, конкурентоспособных на рынке труда, ориентированных на инновационную деятельность в сфере культуры, науки и образования, формирование их общекультурных и профессиональных компетенций.

Осуществляет подготовку бакалавров и магистров по профилю «Начальное образование». Магистерская программа отличается проектным характером, направлена на подготовку педагога к методической интерпретации культурно-образовательной среды Саратова и Саратовской области: разработке краеведческого компонента в начальном общем образовании, уникальных учебных и диагностических материалов [7].

Инициативная кафедральная тема научно-исследовательской работы – «Формирование культуроведческой компетенции в системе филологического образования», в содержании которой куль-

турная, духовная, «человекообразующая» сущность языка (как в лингвистике, так и в литературоведении) является приоритетной. Преподаватели кафедры изучают различные аспекты формирования культуры речи учителя и школьников, лингвометодической подготовки педагога к работе по развитию речи, организации лексико-орфографической и словообразовательной деятельности. Большое внимание уделяется методике работы с художественным текстом в рамках урочной и внеурочной деятельности: выбору приемов анализа и форм интерпретации, реализации жанрового подхода, организации диалога искусств, освоению методики медленного чтения, поиску нетрадиционных форм общения к литературе.

Осуществляется публикация научных статей в рецензируемых изданиях, готовятся выступления с научными докладами на конференции разного уровня, выпускается сборник научных трудов «Проблемы филологического образования» (подготовлено 15 выпусков).

Ежегодно кафедра проводит конкурс рецензий-открыток на произведения современной детской литературы среди студентов; активно включает и бакалавров, и магистрантов в реализацию различных проектов учреждений культуры и дополнительного образования. Так, например, участвуя в проекте «Музейная мультлаборатория» на базе Музея К. А. Федина, они совместно с младшими школьниками создали мультфильм по книге К. Федина «Сазаны».

Кафедра тесно сотрудничает с коллективом авторов УМК «Школа диалога» (РГПУ им. А. И. Герцена) и регулярно организует методические вебинары. Преподаватели принимают активное участие в составлении и реализации программ повышения квалификации учителей начальных классов г. Саратова и Саратовской области.

Кафедра начального естественно-математического образования (зав. кафедрой –

доктор биологических наук, доцент Елена Евгеньевна Морозова).

Цель кафедры – подготовка высококвалифицированных специалистов для сферы образования, владеющих способами творческой деятельности, умениями и навыками использования современных знаний в профессиональной деятельности. Кафедра обеспечивает чтение всех курсов естественно-математической направленности на всех профилях факультета.

В настоящее время научно-исследовательская деятельность кафедры осуществляется в рамках инициативной темы – «Формирование основ эколого-патриотической культуры младших школьников». В ее содержании приоритетными направлениями определены развитие исследовательских компетенций субъектов образовательного процесса, организация эколого-патриотического воспитания, формирование ценностного отношения к природе. Результаты деятельности кафедры апробируются в ходе работы региональной инновационной площадки (приказ № 651 от 18.04.2023 Министерства образования Саратовской области) на базе МОУ «СОШ № 60» имени Героя Советского Союза П. Ф. Батавина.

Кафедра ведет серьезную научную и методическую работу по актуальным направлениям преподавания естественных и математических наук в начальной школе: моделирование урочной и внеурочной деятельности по предметным областям «Математика» и «Естествознание». Осуществляет внедрение в практику образовательных учреждений проектных технологий, предполагающих включение субъектов образовательного процесса в социально и личностно значимую естественно-математическую деятельность.

Эколого-гражданский проект «Зеленая Аллея Памяти» признан одним из лучших в рамках Всероссийской просветительской экспедиции «От Учителя к Ученому. Дорогами гражданственности» и будет

тиражирован широкому сообществу педагогов и просветителей [8].

В портфеле кафедры – многочисленные публикации, монографии, учебные и учебно-методические пособия. Ежегодно издается сборник научных трудов «Совершенствование экологообразовательной деятельности в Саратовской области».

Среди традиционных мероприятий кафедры – Областной фестиваль детских экологических театров «Через искусство – к Зеленой планете»; проект по созданию живой энциклопедии «Наши выпускники – наша гордость», транслирующей идею преемственности в становлении профессиональной культуры учителя.

Кафедра плодотворно сотрудничает с учреждением дополнительного образования «Областной центр экологии, краеведения и туризма», Саратовским региональным отделением Общероссийской общественной организации «Всероссийское общество охраны природы», Министерством природных ресурсов и экологии Саратовской области.

Кафедра технологического образования (зав. кафедрой – кандидат педагогических наук, доцент Николай Васильевич Саятин).

Цель кафедры – выпуск востребованных компетентных педагогов, сочетающих одновременно основы художественной, производственной и инженерной подготовки, способных реализовывать свои профессиональные компетенции не только в школах, но и в системе среднего профессионального образования, «Точках роста» сельской школы, дополнительном образовании и других сферах деятельности.

Кафедра курирует профили бакалавриата – «Технология», «Безопасность жизнедеятельности», магистратуры – «Технологическое образование в системе профессиональной подготовки».

Преподаватели кафедры принимают участие в научно-исследовательской работе в рамках утвержденной инициативной темы «Профессионально-лич-

ностное становление будущего учителя технологии и безопасности жизнедеятельности в трансформирующихся условиях». Содержание темы раскрывается через локальные исследования условий развития творческого потенциала, художественно-эстетического и критического мышления, парадигм становления профессионально-педагогической и информационно-технологической культур, организации интегрированного обучения в образовательной области «Технология», реализации принципов вариативности, творчества и гуманизации технологического образования, культурологического и аксиологического подходов [9].

Реализация темы НИР осуществляется в тесном взаимодействии преподавателей кафедры с современными образовательными учреждениями, которое направлено на усиление прикладного и методического обеспечения технологического образования и основ безопасности жизнедеятельности как студентов, так и школьников, и представлено в публикациях различного уровня.

Среди традиционных мероприятий кафедры – организация выставок декоративно-прикладного творчества студентов.

Спецификой кафедры является активное партнерское взаимодействие с организациями среднего профессионального образования, в частности, с Саратовским техникумом отраслевых технологий.

Консолидирующим в работе кафедр, реализующих педагогическое образование, является ежегодное проведение Международного форума «Гуманизация образовательного пространства» и издание одноименного сборника научных работ.

Кафедра социальной психологии образования и развития (зав. кафедрой – доктор психологических наук, профессор Раиль Мунирович Шамионов) и кафедра педагогической психологии и психодиагностики (зав. кафедрой – доктор психологических наук, профессор Марина Владимировна

Тригорьева) сохраняют и развивают лучшие традиции Саратовской психологической школы, основоположником которой является доктор психологических наук И. В. Страхов. Продолжается исследование феноменов внимания, темперамента и психологических типов личности, взаимодействия субъектов образовательного процесса в парадигме педагогического такта.

Цель кафедры социальной психологии образования и развития как образовательной структуры – подготовка специалистов, способных обеспечивать функционирование психологических служб в сферах образования, здравоохранения, внутренних дел, чрезвычайных ситуаций и ряда других, оказывать психологическую помощь взрослым и детям, осуществлять психолого-педагогическое сопровождение их деятельности, самостоятельно решать спектр профессиональных задач.

Кафедра осуществляет подготовку бакалавров по профилю «Психология образования и социальной сферы», магистров – «Психология образования и социальных взаимодействий», «Диагностика и коррекция психического развития», «Психологическое онлайн-консультирование», аспирантов по направлению подготовки «Психология».

Программа «Диагностика и коррекция психического развития» реализуется в сетевом формате совместно с Волгоградским государственным социально-педагогическим университетом. В последние годы на научном и методическом уровнях активно разрабатывается содержание профессиональной компетенций в области цифрового психологического сопровождения, чем обусловлено открытие программы «Психологическое онлайн-консультирование».

Целью деятельности кафедры педагогической психологии и психодиагностики является подготовка специалистов, способных решать комплексные психологические и социально-педагогические задачи прикладного характера в различных сферах

деятельности человека: сфера образования, здравоохранения, культуры, спорта, безопасности страны, юриспруденции, управления, социальной помощи населению, общественные организации, административные органы, научно-исследовательские и консалтинговые организации.

Кафедра реализует образовательные программы по профилям бакалавриата «Психология и социальная педагогика», магистратуры – «Социальная педагогика», «Педагогическая психология», осуществляет подготовку аспирантов по психологическим наукам. Программа «Социальная педагогика» реализуется в сетевом формате с Западно-Казахстанским университетом имени М. Утемисова с возможностью получения двух дипломов.

Ведущей темой научно-исследовательской работы, объединяющей усилия преподавателей обеих кафедр, является «Социально-психологический анализ процессов социализации и адаптации личности: системно-диахронический подход». В содержании темы разработан процессуальный подход к социально-психологическому анализу, определению условий «нормативной» социализации в условиях современной российской действительности, заключающейся в рассмотрении ее с позиции многоуровневой внешней и внутренней детерминации, сменности оснований и механизмов; предпринято системное изучение личностных детерминант субъективного благополучия [10], его структуры и динамики. Особое внимание уделено проблеме академической адаптации.

Для реализации эмпирических исследований, а также в целях создания условий для практической работы студентов созданы два научно-образовательных подразделения: Лаборатория прикладной психологии образования и Центр психолого-педагогической поддержки субъектов образовательного процесса «Диалог».

Сотрудники кафедр являются авторами большого количества монографий, науч-

ных публикаций и учебных пособий по широкому кругу проблем: позитивная психология, социализация личности, психология субъективного благополучия, социально-психологическая адаптация и социализация детей и подростков в общественных организациях и организациях образования, профилактика профессиональных деструкций у педагогов и др. Результаты своей научной деятельности сотрудники кафедры систематически докладывают на международных и российских научных конференциях, публикуют в ведущих рецензируемых журналах, представленных в РИНЦ, Web of Science, SCOPUS и др.

Исследования преподавателей кафедр поддержаны грантами программы «Университеты России», Грантом Президента РФ для молодых ученых, Министерства образования РФ, РНФ, РФФИ, Министерством образования и науки в рамках темплана СГУ и др. Многие преподаватели стажировались в европейских университетах.

Среди научно-образовательных партнеров кафедр выделим Лабораторию экопсихологии Психологического института РАО.

Ежегодно кафедры организуют международную научную конференцию «Страховские чтения» и издают одноименный сборник. В рамках конференции проводится студенческий конкурс научно-исследовательских работ.

Сотрудниками кафедр на момент написания статьи были подготовлены к защите 26 кандидатов и 2 доктора психологических наук.

Кафедра коррекционной педагогики (зав. кафедрой – доктор социологических наук, профессор Юлия Викторовна Селиванова).

Цель – обеспечить подготовку высококвалифицированных специалистов, владеющих инновационными коррекционно-педагогическими технологиями работы с детьми с нарушениями в развитии, с особыми образовательными потребностями и занимающих активную гражданскую позицию по формированию в обществе при-

нимающего отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Кафедра осуществляет подготовку по профилям бакалавриата «Олигофренопедагогика», «Сурдопедагогика», «Специальная психология», «Тифлопедагогика», магистратуры – «Дефектология», «Психологическое сопровождение образования и реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья».

Инициативной исследовательской темой является «Научно-методическое обеспечение деятельности современного педагога-дефектолога». Содержание основано на выявлении факторов, обуславливающих формирование профессиональных компетенций в области педагогической деятельности студентов-дефектологов в условиях разнообразия учреждений образования, образовательных программ, методик, организационных и средовых условий обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ. В их числе влияние вовлеченности в профессию, личностное самоопределение и адаптационная готовность, включение в различные виды творческой деятельности как ресурса профессионального становления, создание цикла методических пособий для будущих учителей-дефектологов по технологиям образования лиц с ОВЗ в различных предметных областях [11].

Научная деятельность сотрудников кафедры поддержана грантом РФФИ, отражена в публикациях, монографиях и докладах на конференциях разного уровня. Преподаватели являются авторами и рецензентами федеральных учебников и методических рекомендаций для образовательных организаций, реализующих адаптированные образовательные программы.

В аспекте цифровой трансформации образования интересным методическим опытом стал проект «Создание “говорящих” учебников для студентов с нарушениями зрения», в рамках реализации которого был создан цикл цифровых учебных пособий в формате Daisy, размещенных в элек-

тронной библиотеке Саратовского государственного университета.

Преподаватели оказывают научно-методическую помощь специалистам коррекционных образовательных учреждений и инклюзивных школ г. Саратова и Саратовской области; участвуют в работе семинаров-совещаний руководителей коррекционно-образовательных учреждений, принимают участие в аттестации учителей-дефектологов, активно сотрудничают с РГПУ им. А. И. Герцена, Институтом коррекционной педагогики РАО, Саратовским региональным отделением Общероссийской общественной организации инвалидов «Всероссийское общество глухих», Саратовской областной общественной организацией «Всероссийское ордена трудового красного знамени общество слепых», ГУК «Областная специальная библиотека для слепых».

Кафедра логопедии и психолингвистики (зав. кафедрой – доктор филологических наук, доцент Владимир Петрович Крючков).

Цель кафедры – подготовка конкурентоспособных специалистов в области развития и коррекции речи в образовательных и медицинских учреждениях.

В настоящее время кафедра курирует профили бакалавриата «Логопедия», «Дошкольная дефектология», магистратуры – «Логопедия».

Ведущей темой научных исследований преподавателей является «Многофакторная диагностика, коррекция и предупреждение нарушений речи и коммуникации». Исследовательский репертуар кафедры включает лингвологопедическое и психолингвистическое направления, исследования в области билингвизма, коммуникативной лингвистики и медицинской логопедии [12].

Результаты научной работы преподавателей отражены в многочисленных публикациях различного уровня: монографии и методические пособия, статьи в рецензируемых изданиях, сборниках. Известность получил научный сборник кафедры «Актуальные проблемы логопедии», в ко-

тором публикуются сотрудники кафедры, практикующие логопеды Саратова и других регионов РФ, а также стран ближнего и дальнего зарубежья, студенты (подготовлено 5 выпусков).

Кафедра участвует в обсуждении новых нормативных документов, регламентирующих подготовку учителя-логопеда и учителя-дефектолога. Преподаватели выступают с лекциями по современным проблемам логопедии на курсах повышения квалификации. Разработаны программы профессиональной переподготовки «Логопедия. Научно-педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса» и «Логопедия в системе современного образования».

Кафедра работает в тесном сотрудничестве с известными специалистами в области логопедии, детской речи из других вузов и профильных учреждений: РГПУ имени А. И. Герцена, Институт детства МПГУ, Институт коррекционной педагогики, центр «Логомедпрогноз» (г. Москва) и др.

При кафедре функционирует Логопедический консультативный центр, где имеют возможность получить консультацию, логопедическую помощь дети с различными речевыми нарушениями.

Студенты, обучающиеся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», участвуют в деятельности волонтерского центра «Абилимпикс», ежегодно обучаются в школе волонтеров-тьюторов.

Общей датой в научном календаре кафедры логопедии и психолингвистики и коррекционной педагогики является ежегодное проведение международной научно-практической конференции «Специальное образование и социокультурная интеграция» и публикация одноименного периодического издания. В рамках конференции проводится студенческий конкурс научно-исследовательских работ.

Особый статус в методологическом осмыслении и реализации практической подготовки имеют базовые кафедры, основан-

ные в 2016 г.

Кафедра педагогики детства на базе МОУ «Гимназия 7» (зав. кафедрой – кандидат педагогических наук, доцент Мария Павловна Зиновьева).

Деятельность кафедры направлена на интеграцию высшего образования и практической подготовки, формирование, закрепление и развитие умений и компетенций будущих педагогов. Является площадкой для проведения всех видов практик, учебных занятий и осуществления научной деятельности, проектирующей современную школу. Посредством реализации проектов «Наставник» и «Летняя школа молодого педагога» на базе СОЛ СГУ «Чардым» студенты становятся не сторонними наблюдателями, а реальными участниками непрерывного образовательного процесса [13].

Кафедра реабилитационных технологий на базе ГАУ СО «ЦАРИ» (зав. кафедрой – кандидат медицинских наук Екатерина Станиславовна Пяткина).

Деятельность кафедры направлена на формирование у студентов компетенций в области психолого-педагогического сопровождения образования и комплексной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов на основе использования современных цифровых технологий и программных продуктов; совершенствование практической подготовки в области профессиональной деятельности и развития инклюзивной культуры общества [14].

С первых дней основания приоритетным в научной повестке кафедры стало выявление механизмов позитивной социализации и интеграции в общество лиц с ограниченными возможностями здоровья. Научные результаты отражены в многочисленных публикациях, конкурсных проектах, поддержаны грантом Президента РФ на развитие гражданского общества, отмечены дипломами победителей всероссийских конкурсов.

Сотрудники кафедры включают студен-

тов в профильный международный эвристический проект – День дефектологии (НГПУ, г. Новосибирск), организуют комплекс социально направленных мероприятий: хакафон, проектная сессия, мастер-классы, обучающие семинары и др.

Таким образом, факультет психолого-педагогического и специального образования СГУ имени Н. Г. Чернышевского на современном этапе развития – это своеобразный конструктор, позволяющий каждому студенту самостоятельно выстроить свою траекторию профессионального становления и личностного развития. Это территория научной, творческой, волонтерской, общественной самоидентификации и спортивных достижений. Это своеобразный образовательный коворкинг, где каждый

может выразить свою точку зрения, предложить ее решение или получить экспертное мнение.

Являясь единым организмом, целостной системой, факультет укрепляет накопленные научно-образовательные традиции и оперативно реагирует на запросы и вызовы, которые ставит перед ним современное общество.

Как и 45 лет назад, главная ценность факультета – это люди. Люди, стоявшие у истоков, включающиеся в развитие общего дела на разных этапах становления. Люди, наполняющие факультет успехами, большими и малыми победами в настоящем, и те, кому предстоит сохранить и преумножить все нажитое, задать вектор развития в будущем.

Список источников

1. *Когай А. И.* Особенности развития педагогического образования в саратовской губернии в XIX – начале XX века // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика.* – 2007. – № 1. – С. 80–84.
2. *Елина Е. Г.* Быть учителем – всегда учиться [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.sgu.ru/research/naukograd/byt-uchitelem-vsegda-uchitsya> (дата обращения: 07.09.2023).
3. *Зиновьев П. М., Морозова-Дорофеева Т. А.* Факультет педагогики, психологии и начального образования: в творческом поиске // *Начальная школа.* – 2003. – № 10. – С. 13–16.
4. *Итоги и перспективы развития факультета коррекционной педагогики и специальной психологии* / сост. В. И. Балаева, Т. А. Бочкарева, Е. М. Лысенко и [др.]; под ред. Н. В. Павловой. – Саратов: Изд-во СГУ, 2003. – 28 с.
5. *Иванова Л. А.* Линия кинообразования в педагогике России (конец XIX – XX вв.) // *Magister Dixit.* – 2012. – № 2. – С. 73–93.
6. *Александрова Е. А., Григорьева М. В., Селиванова Ю. В., Плешкевич Е. А.* Гуманизация образовательной среды: монография. – Саратов: ИЦ «Наука», 2019. – 160 с.
7. *Черемисинова Л. И., Фирсова Т. Г.* Освоение педагогического потенциала культурно-образовательной среды города: опыт реализации проектной магистратуры // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Академия образования. Психология развития.* – 2021. – Т. 10, № 3 (39). – С. 262–269.
8. *Морозова Е. Е., Филипченко С. Н., Исаева О. А., Соболева Л. Н.* Формирование эколого-патриотической культуры молодежи средствами реализации проекта «Зеленая Аллея Памяти» // *Сибирский педагогический журнал.* – 2022. – № 3. – С. 131–141. DOI: 10.15293/1813-4718.2203.13
9. *Саятин В. Н.* Формирование готовности учителей технологии к профессионально-педагогическому самообразованию в современных условиях [Электронный ресурс] // *Мир науки. Педагогика и психология.* – 2021. – Т. 9, № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/45PDMN621.pdf> (дата обращения: 10.09.2023).
10. *Шамионов Р. М., Григорьева М. В.* Психодинамические свойства как предикторы субъективного благополучия личности // *Психологический журнал.* – 2017. – Т. 38, № 1. – С. 41–51.
11. *Selivanova Yu. V., Pavlova N. V., Gorina E. N., Myasnikova L. V.* From an Undergraduate Special Education Student to an Expert Researcher // *ARPHA Proceedings. Vol. 1.* – Kazan: OPEN@ACCESS, 2019. – P. 589–601. –

DOI: 10.3897/ap.1.e0558.

12. Крючков В. П. Кафедра логопедии и психолингвистики Саратовского университета: коммуникативно-речевые исследования // Специальное образование и социокультурная интеграция – 2019: формирование коммуникативно-речевой компетенции в условиях инклюзии: сб. науч. ст. / под ред. В. П. Крюčkова. – Саратов: Саратовский источник, 2019. – С. 229–237.

13. Зиновьева М. П. Вузovская кафедра на базе образовательной организации – новый формат в подготовке педагогических кадров // Инновации в образовании. – 2021. – № 5. – С. 73–80.

14. Гринина Е. С., Пяткина Е. С. Базовая кафедра как инструмент профессиональной подготовки студентов-дефектологов // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2019. – № 3. – С. 80–83.

References

1. Kogai, A. I., 2007. Features of the development of pedagogical education in the Saratov province in the XIX – early XX century. News of Saratov university. New ser. Ser: Philosophy. Psychology. Pedagogy, no. 1, pp. 80–84. (In Russ., abstract in Eng.)

2. Elina, E. G. To be a teacher is always to learn [online]. Available at: <https://www.sgu.ru/research/naukograd/byt-uchitelem-vsegda-uchitsya> (accessed 07.09.2023). (In Russ.)

3. Zinoviev, P. M., Morozova-Dorofeeva, T. A., 2003. Faculty of pedagogy, psychology and primary education: in creative search. Elementary school, no. 10, pp. 13–16. (In Russ.)

4. Balaeva, V. I., Bochkareva, T. A., Lysenko, E. M. and [others], comp., 2003. Results and prospects of development of the Faculty of Correctional Pedagogy and Special Psychology. Saratov: Publishing House of SSU, 28 p. (In Russ.)

5. Ivanova, L. A., 2012. The line of film education in pedagogy of Russia (the end of the XIX–XX centuries). Magister Dixit, no. 2, pp. 73–93. (In Russ., abstract in Eng.)

6. Alexandrova, E. A., Grigorieva, M. V., Selivanova, Yu. V., Pleshkevich, E. A., 2019. Humanization of the educational environment: monograph. Saratov: Nauka Publ., 160 p. (In Russ.)

7. Cheremisinova, L. I., Firsova, T. G., 2021. Mastering the pedagogical potential of the cultural and educational environment of the city: the experience of implementing a project master's degree. News of Saratov university. New ser. Ser.: Acmeology of education. Psychology of development, no. 3 (39), pp. 262–269. (In Russ., abstract in Eng.)

8. Morozova, E. E., Filipchenko, S. N., Isaeva, O. A., Soboleva, L. N., 2022. Formation of ecological and patriotic culture of youth by means of the implementation of the project “Green Alley

of Memory”. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 131–141. DOI: 10.15293/1813-4718.2203.13 (In Russ., abstract in Eng.)

9. Sayapin, V. N., 2021. Formation of readiness of technology teachers for professional and pedagogical self-education in modern conditions [online]. The world of science. Pedagogy and psychology, vol. 9, no. 6. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/45PDMN621.pdf> (accessed 10.09.2023). (In Russ., abstract in Eng.)

10. Shamionov, R. M., Grigorieva, M. V., 2017. Psychodynamic properties as predictors of subjective well-being of the individual. Psychological journal, vol. 38, no. 1, pp. 41–51. (In Russ., abstract in Eng.)

11. Selivanova, Yu. V., Pavlova, N. V., Gorina, E. N., Myasnikova, L. V., 2019. From an Undergraduate Special Education Student to an Expert Researcher. ARPHA Proceedings, vol. 1. Kazan: OPEN@ACCESS, pp. 589–601. DOI: 10.3897/ap.1.e0558. (In Russ., in Eng.)

12. Kryuchkov, V. P., 2019. Department of Speech Therapy and Psycholinguistics of Saratov University: communicative-speech research. Special education and socio-cultural integration-2019: formation of communicative-speech competence in conditions of inclusion: collection of Scientific articles. Saratov: Saratov source Publ., pp. 229–237. (In Russ.)

13. Zinovieva, M. P., 2021. University department on the basis of an educational organization – a new format in the training of teaching staff. Innovations in education, no. 5, pp. 73–80. (In Russ., abstract in Eng.)

14. Grinina, E. S., Pyatkina, E. S., 2019. Basic department as a tool for professional training of students-defectologists. Alma Mater (Bulletin of the higher school), no. 3, pp. 80–83. (In Russ., abstract in Eng.)

Информация об авторах

Е. Н. Горина, кандидат социологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, ekgorina@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6552-7485>, Саратов, Россия

Т. Г. Фирсова, кандидат филологических наук, доцент кафедры начального языкового и литературного образования, декан факультета психолого-педагогического и специального образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, tan-firsova@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0493-0227>, Саратов, Россия

Information about the authors

Ekaterina N. Gorina, Cand. Sci. (Sociol.), Assist. Prof. of department of correctional pedagogy, faculty of psychological, pedagogical and special education, Saratov State University, tan-firsova@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6552-7485>, Saratov, Russia

Tatiana G. Firsova, Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof., of faculty of psychological, pedagogical and special education, Saratov State University, tan-firsova@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0493-0227>, Saratov, Russia

Поступила в редакцию 05.10.2023

Принята к публикации 01.11.2023

Submitted 05.10.2023

Accepted for publication 01.11.2023

Научная статья

УДК [316.723:398.2]-053.6

DOI: 10.15293/1813-4718.2306.02

Современный подростковый фольклор как отражение поведенческой составляющей субкультуры современных подростков

Фирсова Татьяна Геннадьевна¹, Шамионов Раиль Мунирович¹

¹ Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия

Аннотация. В работе выявлены отдельные элементы поддерживаемой современными подростками субкультуры: особенности языка, «ответки», анекдоты, четверостишья (речевки, «садистские» стишки) и пр.

Подростковый возраст определен как особый период становления и социализации личности. Выдвинуто предположение о репрезентации социального поведения подростка через такие элементы субкультуры, как жанры фольклора (школьного, постфольклора). Подростковый фольклор интерпретирован с позиций феноменологии самосознания детей на различных этапах развития и онтогенеза, как механизм развития этнокультурной социализации и этнической самоидентификации, условие смысловторчества и культуротворческой деятельности. Систематизирована методологическая база по вопросам изучения детского фольклора и его отдельных жанров.

Цель статьи – предложить специалистам, осуществляющим психолого-педагогическое сопровождение обучения и воспитания подростков, материалы актуального школьного фольклора, характеризующие специфику поведенческой субкультуры, и их психолого-педагогическую интерпретацию для дальнейшего моделирования профессиональной деятельности.

Методами исследования выступили опрос и стандартизированное наблюдение. В исследовании приняли участие 120 подростков, обучающихся в 6–9 классах школ г. Саратова ($N = 120$; $M = 13,4$ лет; мальчики – 42 %, девочки – 58 %). Указан дизайн исследования: цель, задачи, сущность, перспективы. По отдельным жанрам результаты локального исследования сопоставлены с результатами всероссийских опросов.

Сделаны выводы об основных тенденциях в современном языке подростковой коммуникации и психологических трудностях, отраженных в поддерживаемом фольклоре. Поставлена задача изучения артефактов культуры подростков для установления целостной инвариантной схемы основных его элементов. Обозначены психолого-педагогические перспективы проведенного исследования.

Ключевые слова: фольклор; постфольклор; подростковый фольклор; школьный фольклор; субкультура подростков

Для цитирования: Фирсова Т. Г., Шамионов Р. М. Современный подростковый фольклор как отражение поведенческой составляющей субкультуры современных подростков // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 6. – С. 22–31. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2306.02>

Contemporary Teenage Folklore as a Reflection of the Behavioral Component of Modern Teenagers' Subculture

Tatyana G. Firsova¹, Rail M. Shamionov¹

¹ Saratov State University, Saratov, Russia

Abstract. The work reveals certain elements of the subculture supported by modern teenagers: language features, “revenge-answers”, jokes, quatrains (chants, “sadistic” rhymes), etc.

Adolescence is defined as a special period of the personality formation and socialization. The study hypothesizes that social behavior of a teenager is represented through such elements of subculture as folklore genres (school, post-folklore). Teenage folklore is interpreted from the standpoint of the phenomenology of children's self-consciousness at various stages of its development and ontogenesis. From this perspective teenage folklore is a mechanism for the development of ethno-cultural socialization and ethnic self-identification, a condition of meaning-making and cultural activity. The research has systematized the methodological base for the study of children's folklore and its individual genres.

The purpose of the article is to offer to specialists, who are engaged in psychological and pedagogical support of adolescents' learning and personal development, the materials of relevant school folklore characterizing the specifics of the behavioral subculture. Another aim is to offer psychological and pedagogical interpretation of such materials for further modeling of their professional activity.

The research methods include a survey and standardized observation. The study sample includes 120 teenagers studying in the 6th-9th grades of Saratov schools ($N = 120$; $M = 13,4$ years old; boys – 42 %, girls – 58 %). The design of the study is indicated: its purpose, objectives, essence, prospects. For individual genres, the results of the local study are compared with the results of all-Russian surveys.

The study draws conclusions about the main trends in the modern language of teenage communication and about psychological difficulties reflected in the supported folklore. The research sets the task of studying the artifacts of teenage culture in order to establish a holistic invariant scheme of its main elements. Psychological and pedagogical prospects of the conducted research are outlined.

Keywords: folklore; post-folklore; teenage folklore; school folklore; subculture of teenagers

For citation: Firsova, T. G., Shamionov, R. M., 2023. Contemporary teenage folklore as a reflection of the behavioral component of modern teenagers' subculture. Siberian Pedagogical Journal, no. 6, pp. 22–31. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2306.02>

Введение, постановка проблемы. Под- ростковый возраст по праву считается од- ним из наиболее сложных в жизни челове- ка в связи с происходящими изменениями по всем направлениям физиологического, психологического и социально-психоло- гического, правового статусов. Это период развития, когда подросток находится в ак- тивном поиске самого себя, дифференциру- ясь от статуса «ребенок» и активно, порой самыми шокирующими способами само-

выражения, включаясь в сообщество взрос- лых. Социальное поведение подростка регулируется в значительной степени вну- тренними, скрытыми от мира взрослых неписаными нормами, правилами и уста- новками, отраженными отчасти и в суб- культурном фольклоре. Знания элементов этой субкультуры позволят специалистам, осуществляющим психолого-педагогиче- ское сопровождение подростков, вообще «взрослому», выстроить более эффектив-

ную коммуникацию: как учебного, так и личностного характера.

Фольклор – область междисциплинарных исследований. Б. Н. Путилов, размышляя о границах данного понятия, справедливо отмечал, что «в настоящее время фольклор рассматривается не только как поэтическое самовыражение народа, но и как комплекс культурных, идеологических, социальных фактов» [1].

Этнографы и фольклористы, лингвисты и литературоведы, культуроведы и философы, этнопсихологи и социологи, педагоги и психологи обращаются к ресурсам фольклора и к фольклору как ресурсу для решения достаточно широкого проблемного поля. Фольклор рассматривается как универсальный механизм сохранения культуры, внутрикультурной и кросс-культурной коммуникации, как маркер диагностики феноменологии самосознания детей на разных этапах онтогенеза (М. С. Мухина), их эмоционального глубинного самоощущения, как инструмент вхождения в мир взрослых (И. С. Кон), механизм развития этнокультурной социализации и этнической самоидентификации, условие смыслотворчества и культуротворческой деятельности подростков [2], пространство для самореализации [3].

Для нашего исследования актуально утверждение, что фольклор – важный компонент субкультуры детства, который, с одной стороны, транслирует социокультурные традиции, накопленные многими поколениями, а с другой – характеризует современный этап развития общества, комплекс интересов, проблем, страхов, приоритетных для той или иной возрастной группы, концепты построения своей картины мира, обусловленной геоисторическим пространством, характеризуется онтолингвистическими закономерностями. Этим отчасти объясняется появление в последнее время диссертационных работ, ориентированных на изучение регионального компонента подросткового фольклора.

Особого внимания заслуживает изучение так называемого постфольклора (С. Ю. Неклюдов) [4], который по своей художественной природе близок к традиционному фольклору, но находит распространение в различных субкультурных объединениях: возрастных, профессиональных, социальных и т. д. Постфольклор соединяет в себе гетерогенные и гетероморфные элементы, активно развивается в условиях сетевого взаимодействия и включает наряду с архетипическими жанрами такие, как граффити, мем, сетература и др.

К современному школьному фольклору относятся страшилки, садистские стишки, дразнилки, анекдоты, пародийная поэзия школьников, девичий альбом и анкеты, детские тайные языки, обряды вызывания (например, Пиковой дамы, Сталина), а также другие жанры и смешанные формы [5]. Наиболее полное исследование школьного фольклора представлено в коллективных монографиях под редакцией А. Ф. Белоусова: «Школьный быт и фольклор» (1992), «Русский школьный фольклор: от “вызываний” Пиковой дамы до семейных рассказов» (1998) [6], монографии М. П. Чередниковой «Современная русская детская мифология в контексте фактов традиционной культуры и детской психологии» [7], учебном пособии Ф. С. Капицы [8], методологически осмыслено в работах С. М. Лойтер [9].

Отдельного внимания заслуживают исследования поэтики конкретных жанров подросткового фольклора. В статье А. С. Киндеркнехт раскрыты художественные и функциональные особенности жанра «мирилка» [10], жанры «страшного» эпического детского фольклора (классическая страшилка, страшилка-пугалка, страшилка-сказка, страшилка-быль, страшилка-быличка; антистрашилки) – в статье Т. А. Мирводи [11], «садистский стишок» в контексте городского взрослого и детского фольклора проанализирован М. Л. Лурье [12], анекдот как речевой

и культурный феномен широко исследован, одна из последних работ – статья С. Ю. Щербиной [13].

Во все времена фольклор оперативно реагирует на изменения, происходящие в обществе. Подростковый фольклор, являясь органической составляющей этого феномена, также имеет тесную связь с меняющейся социальной реальностью, черпает в ней основной контент. Эта реальность охватывает не только жизнь собственно подросткового сообщества, но и жизнь взрослых, и социум, в котором все реализуют свое бытие, и его культуру. Следовательно, в пользовании подростков оказываются не только выработанные в их среде элементы фольклора, но и добытые из различных источников, в том числе из интернета, «схваченные на лету» анекдоты, слова, «ответки», квалифицируемые ими как потенциально успешные.

Цель статьи – предложить специалистам, осуществляющим психолого-педагогическое сопровождение обучения и воспитания подростков, материалы актуального школьного фольклора, характеризующие специфику поведенческой субкультуры, и их психолого-педагогическую интерпретацию для дальнейшего моделирования профессиональной деятельности.

Цель исследования – провести анализ элементов подросткового фольклора как элемента субкультуры современных подростков.

Задачи исследования:

- 1) изучить наиболее часто употребляемые элементы подросткового словаря;
- 2) изучить пародийные социальные проблемы через анализ анекдотов;
- 3) проанализировать современные «ответки» подростков;
- 4) обозначить психолого-педагогический потенциал рассматриваемых жанров.

Методы исследования. В исследовании приняли участие 120 подростков, обучающихся в 6–9 классах школ г. Саратова (мальчики 42 %, девочки 58 %). Средний возраст

$M = 13,4$ лет. Использованы метод опроса и стандартизированного наблюдения. Анкета, предъявляемая подросткам, включала социодемографические показатели (пол, возраст, класс, наличие братьев и сестер, родителей) и открытые вопросы о наиболее часто используемых в речи словах, знании анекдотов, «ответок». Учителям предлагалось описать ситуацию, в которой использовались те или иные слова из подросткового словаря.

Результаты исследования. Обратимся к результатам изучения языка подростков. Не претендуя на полноту его представления, отметим, что язык современных подростков изобилует ненормативной лексикой и англицизмами.

Исследователи отмечают, что жаргонные подростковые языки передаются из поколения в поколение [14]. Относительно ненормативной лексики, можно заметить ее стабильность и практически неизменяемость. Ненормативная лексика, очевидно, будучи распространенной среди взрослых и представленной в повседневной культуре, служит одним из способов самовыражения как взрослого и практически является первичным проявлением чувства взрослости в раннем подростковом возрасте. Поскольку формально-деловые взаимоотношения, как правило, ограничивают коммуникацию с использованием ненормативной лексики, подростки используют в своей коммуникации слова-заменители, характеризующиеся рядом особенностей.

Во-первых, широко распространено использование звукосокращений «СПС», «ПЖ», «ЗДР», «НЗ»/«ХЗ», «ШП», «АГР», «ЛП/ЛД», «ЧЕЛ», «ОК». Такое сокращение используется не только с точки зрения экономии времени для передачи сообщения, но и для скрытой коммуникации в условиях запрета на разговор (например, на уроке, на контрольной работе и пр.), т. е. имеет функциональное значение для текущей деятельности. Кроме того, как от-

мечает П. Д. Доронина [15], сокращение слов и использование аббревиатур связано с часто наблюдаемой сегодня необходимостью и возможностью вести диалог одновременно с несколькими партнерами (например, одновременно с аккаунтов разных социальных сетей или приложений, при наличии множественных аккаунтов внутри одной и т. п.).

Во-вторых, подростковый язык изобилует англицизмами. Такие слова, как «трэш» (плохое, безумное, устаревшее, грустное – много значений), «кринж» (стыдоба, позор), «хайп» (что-то популярное), «рофл» (шутка), «изи» (легко), «ливить» (уходить), «шеймить» (позорить) и т. п., являются калькой от соответствующих слов английского языка, который в современной образовательной парадигме начинают изучать довольно рано. Кроме того, английский язык широко представлен в качестве ключевых слов в пользовательском словаре компьютера и интернета. Отсюда и поговорки типа: «Что немцам хейт, то русским кликбейт» (9 кл.), «Что немцу шиза, то русскому жиза» (9 кл.).

В-третьих, в лексику подростка включены также слова-заменители общеупотребимых слов: например, «фуфел» (дурак), «нефор» (некультурный человек), «позер» (демонстративный), «варик» (вариант), «токсик» (негативный), «лютый» (крутой), «чилить» (расслабляться) и т. п.

Наконец, подростковый язык изобилует словами, почерпнутыми из компьютерной и интернет-культуры: «юзер» (пользователь, может быть продвинутым), «рофл» (шутка), «банить» (заблокировать), «байтить» (провоцировать) и пр.

Использование «подросткового словаря» является не только важным средством коммуникации, но и отражает определенный уровень развитости подростка, его «дворовой социализации», степень включенности в подростковое сообщество и служит индикатором в определении «свой-чужой» для представителей этих сообществ. Эти

данные согласуются с результатами исследований Н. Н. Ермоленко с соавторами [16], в котором показано, что подростковый сленг помогает пережить особенности рассматриваемого возрастного периода и, в первую очередь, проблему понимания в кругу сверстников. Авторы также отмечают «динамичность, межпоколенческую изменчивость сленга» [16, с. 132]. Вместе с этим наблюдается устойчивость пристрастия младших школьников и подростков к поддержке своего языка. М. В. Осорина подчеркивает, что язык создает семиотическое пространство, общее для всех, кто отождествляется с «коллективным Я» детской группы, и отгораживающее тех, кто к ней не принадлежит [14].

Фольклор подростков изобилует различными функциональными высказываниями, ритмичными и легко запоминающимися дву- и четверостишиями. Основу этих «стишков» часто составляют официально признанные и используемые в школе и детских оздоровительных центрах речевки. В них выражается отношение к объектам действительности. Например:

Наш девиз – четыре слова:
Чтоб сгорела наша школа.
Если школа не сгорит –
Мы подложим динамит. (Мл. подростки)

В современном подростковом фольклоре смыкаются проблемы взаимоотношений подростков и взрослых, где утилизируется напряжение, связанное с отношением взрослых к самому подростку, а подростки часто проверяют взрослых на эмоциональную «прочность», устойчивость. Это утверждение в полной мере относится к «садистским» куплетам:

Маленький мальчик мину нашел,
В сумку положил и в автобус зашел.
Люди на мальчика глянули косо –
Дальше поехали только колеса). (Мл. и ср. подростки)

В таких жанровых образованиях творчески смыкаются внутренние переживания подростков и высмеиваемые в фольклорном мире взрослых распространенные клише:

Девочка Вера сидит на трубе,
Мечтает о смерти, скорбит о судьбе.
Тут труба взрывается.
Газпром – мечты сбываются. (Ст. подростки)

В подобных четверостишьях утилизируется напряжение, связанное с внутренними переживаниями подростков относительно своей внешности, авторитетности среди сверстников, необходимости постоянного самоутверждения среди них, страхи в отношении будущего.

В младшем подростковом возрасте функционально активно такое жанрообразование, как «ответки», своеобразные ритмизованные словесные заготовки, позволяющие мгновенно отразить коммуникационный акт вербального нападения. Доказано, что несмотря на достаточно высокий уровень физических поединков и групповых драк среди подростков, происходит постепенный переход к проявлению вербальной агрессии: физический спарринг переводится в вербальную форму, батл. В «ответках» отрабатываются элементы коммуникативной компетентности в виде коротких фраз, типа «– Краш! / – Крым наш!», «Говоришь на меня – переводишь на себя!»; или с провоцированием ответа: «– Может тебе ёлку достать? / – Зачем? / – Чтобы ты на нее села!».

Несмотря на то что «ответки» функционируют в основном в младшем школьном возрасте, в младшем подростковом они еще сохраняют свою актуальность по причине недостаточной «дворовой» социализации, которая в настоящее время очень ограничена.

Подростковые анекдоты составляют еще один аспект фольклора и также выступают средством коммуникации в сообществе.

Необходимо отметить, что в изученных нами сообществах анекдоты имеют синтетический характер. В старшем подростковом возрасте имеются заимствованные анекдоты из взрослого мира, собственные сочинения и те, что остались от прежних поколений подростков. Они могут быть условно структурированы в несколько кластеров.

В частности, кластер познавательной активности в школе. Это те анекдоты, которые формульно заимствуют учебные материалы: например, аллюзии на литературные произведения, математические действия и др. Например: «Вот все говорят, что число 666 – дьявольское, но никто даже не задумывался, что число 25,8 – это корень зла, потому что это корень из 666».

В ходу анекдоты, в которых отрабатывается запрет на психоактивные вещества. Особенность ситуации состоит в том, что многие подростки к своему возрасту уже пробовали алкоголь, а некоторые делают это регулярно (в нашей выборке – это около 82 % респондентов, а по другим данным – порядка 88 % [17]), имеется у многих подростков и опыт употребления сигарет (в действительности в последние годы количество подростков, употребляющих табак, значительно снизилось [18]), использование наркотиков в выборке отсутствует. Отметим, что актуальные анекдоты включают и то, и другое, хоть в них в скрытой форме и прослеживается понимание того, что психоактивные вещества губительны для человека и неприемлемы. Например, тема употребления алкоголя распространена на всех уровнях подросткового возраста: «Пока все клали в чай две ложки сахара, Ваня клал одну. Уже с детства организм Вани требовал полусладкого» или «Пятилетнему мальчику Ване на день рождения подарили набор “Юный слесарь”. Через три дня Ваня спился». Тема употребления наркотиков появляется в основном с середины подросткового возраста, в связи с достижением определенного уровня

информированности в данном вопросе. Некоторые анекдоты требуют владения отвлеченным мышлением: «Вы знаете, что сделал суеверный наркоман? Прииисел на доороожку!».

В анекдотах, распространенных среди подростков, также отрабатываются злободневные эротические темы, связанные с взаимодействием с противоположным полом, неравными по возрасту и статусу отношениями, половыми органами, а также проблема однополых связей (которые, как правило, высмеиваются). Например, «MILF hunter-ы любят жаркую погоду только потому, что она 35+». Отчасти эти результаты пересекаются с данными, представленными другими авторами, отмечающими чрезвычайную популярность этой тематики у подростков 12–16 лет [19].

Наконец, в активном словаре подростков имеется достаточно много анекдотов про учителей («МарьИван»), в которых они выставляются в виде интеллектуально слабых с недалеким кругозором субъектов. В большинстве анекдотов проходит фоном высмеивание «взрослых» ценностей, официальных святых или достижений. Например, «Знаете, почему я не уступаю старушкам место в метро? Потому что бабки – это не главное!». Необходимо отметить, что подростки особо чувствительны к неискренности и фальши в представлении взрослыми определенных событий или «истин».

Вместе с тем имеется целый раздел анекдотов, связанных с компьютерными (сетевыми) играми, а также приложениями и блогерами. Например, «Знаете, чем гробовщик отличается от игрока Brawl Stars? Гробовщик не радуется, когда ящик выпал»; «Вы знаете, что бы говорил Ленин, если бы он стал блогером?! Ссылка в описании».

Коммуникация в цифровой среде в данный момент становится предметом множества исследований. Однако можно отметить их недостаток и все еще сильную ограниченность научных данных в этой

области (во многом благодаря закрытости подростковых интернет-сообществ).

Таким образом, анекдоты в подростковой субкультуре распространяются по принципу их отнесенности к определенным темам, которые имеют значение для утилизации напряжения, касающегося разных переживаний, в основном не выходящих за пределы возрастной когорты.

Заключение. Исследования повседневной коммуникации подростков и анализ подросткового фольклора в рамках подростковой субкультуры находится на очень ограниченном уровне. Проведенный анализ литературы с глубиной более 1000 работ по тематическим рубрикам elibrary.ru позволил установить, что в психолого-педагогической литературе охват данной проблематики составляет небольшое количество коротких сообщений в сборниках научных трудов и работы (преимущественно диссертационные) в области фольклористики (как правило, на уровне собирательства), лингвистики и культурологии. Между тем проблема, несмотря на отмечаемую многими исследователями содержательную устойчивость подросткового фольклора и в целом субкультуры, имеет инвариантную составляющую, которая наполняется специфическим содержанием каждого нового поколения. Эта инвариантная составляющая и должна стать предметом исследований в данной области. Это позволит установить наиболее важные характеристики жизнедеятельности подростков и особенности их социализации, усвоения социальных навыков. Такое научное знание необходимо для психологов и педагогов, работающих с подростками для полноценного включения во взаимодействие с ними, понимания их проблем и, в случае необходимости, оказания действенной помощи в их включении в подростковое сообщество.

Для психолого-педагогической практики принципиально важно ориентировать-

ся в артефактах подростковой субкультуры, понимать ее основания, те нормы, которые лежат в основе подросткового поведения, учитывать смысловую нагрузку использу-

емого словаря и психологическую подоплеку (порой вызывающих) высказываний подростков, особенно реализуемых при большом количестве наблюдателей.

Список источников

1. *Путилов Б. Н.* Фольклор и народная культура. – СПб.: Наука, 1994. – URL: <http://www.infoliolib.info/philol/putilov/index.html> (дата обращения: 11.09.2023).
2. *Гаврилова А. О.* Современный подросток в образовательном пространстве русской народной культуры // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* – 2016. – № 2 (106). – С. 9–15.
3. *Абраменкова В. В.* Подростковая субкультура как пространство самореализации // *Мир психологии.* – 2008. – № 1 (53). – С. 175–189. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_10025573_81513802.pdf (дата обращения: 11.09.2023).
4. *Неклюдов С. Ю.* Фольклор и его исследование: век двадцатый // *Экология культуры.* – 2006. – № 2 (39). – С. 121–127.
5. *Никитченков А. Ю.* Концептуальные основы изучения фольклора в системе филологической и методической подготовки педагогов начальной школы // *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология.* – 2012. – Вып. 3 (26). – С. 68–82.
6. *Русский школьный фольклор. От «вызываний» Пиковой дамы до семейных рассказов / сост. А. Ф. Белоусов.* – М.: Ладомир, Издательство АСТ-ЛТД, 1998. – 744 с. («Серия русская потаенная литература»).
7. *Чередникова М. П.* Современная русская детская мифология в контексте фактов традиционной культуры и детской психологии. – Ульяновск: Лаб. культурологии, 1995. – 237, [3] с.
8. *Капица Ф. С., Колядич Т. М.* Русский детский фольклор: учебное пособие для студентов вузов. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 320 с.
9. *Лойтер С. М.* Феномен детской субкультуры. – Петрозаводск: Изд-во КГПУ, 1999. – 42, [1] с.
10. *Киндеркнехт А. С.* Мирилка как жанр детского фольклора // *Жанры речи.* – 2019. – № 4 (24). – С. 314–319.
11. *Мирвода Т. А.* Детский страшный повествовательный фольклор: к вопросу о жанровом многообразии традиции // *Вестник Томского государственного университета.* – 2018. – № 436. – С. 38–48. DOI: 10.17223/15617793/436/5
12. *Лурье М. Л.* Садистский стишок в контексте городской фольклорной традиции: детское и взрослое, общее и специфическое // *Антропологический форум.* – 2006. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sadistskiy-stishok-v-kontekste-gorodskoy-folklornoy-traditsii-detskoe-i-vzrosloe-obshee-i-spetsificheskoe/viewer> (дата обращения: 12.09.2023).
13. *Щербина С. Ю.* Анекдот как культурный феномен // *Современное педагогическое образование.* – 2020. – № 10. – С. 167–171.
14. *Осорова М. В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб.: Питер, 2021. – 448 с.
15. *Доронина П. Д.* О языке подростков в социальных сетях // *Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина.* – 2017. – № 3 (56). – С. 136–143.
16. *Ермоленко Н. Н., Кучугурная Е. С., Мозговая Н. Н., Азарова Е. А.* Современный сленг как норма взаимодействия в пространстве общения в подростковом возрасте // *Уральский филологический вестник. Серия: Психолингвистика в образовании.* – 2015. – № 4. – С. 124–133.
17. *Зубова Р. И.* Алкоголепотребление в подростковой среде: социальный аспект проблемы // *Отечественный журнал социальной работы.* – 2014. – № 3. – С. 80–90.
18. *Сахарова Г. М., Антонов Н. С., Салагай О. О., Донитова В. В.* Глобальное обследование употребления табака среди молодежи в возрасте 13–15 лет в Российской Федерации: сравнение тенденций в 2004 и 2015 гг. // *Пульмонология.* – 2017. – Т. 27. – № 2. – С. 179–186.
19. *Драгунская Л. С.* Культура как морфология переживания // *Человек.* – 2010. – № 6. – С. 55–69.

References

1. Putilov, B. N., 1994. Folklore and folk culture. St. Petersburg: Nauka Publ. Available at: <http://www.infoliolib.info/philol/putilov/index.html> (accessed 11.09.2023). (In Russ.)
2. Gavrilova, A. O., 2016. Modern teenager in the educational space of Russian folk culture. News of Volgograd State Pedagogical University, no. 2 (106), pp. 9–15. (In Russ.)
3. Abramenkova, V. V., 2008. Teenage subculture as a space of self-realization. The world of psychology, no. 1 (53), pp. 175–189. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_10025573_81513802.pdf (accessed 11.09.2023). (In Russ.)
4. Neklyudov, S. Yu., 2006. Folklore and its research: the twentieth century. Ecology of culture, no. 2 (39), pp. 121–127. (In Russ.)
5. Nikitchenkov, A. Y., 2012. Conceptual foundations of the study of folklore in the system of philological and methodological training of primary school teachers. Bulletin of the Orthodox St. Tikhon's University for the Humanities. Series 4: Pedagogy. Psychology, vol. 3 (26), pp. 68–82. (In Russ.)
6. Russian school folklore. From the “evocations” of the Queen of Spades to family stories, 1998. Moscow: Ladomir, LLC “Publishing House AST-LTD”, 744 p. (In Russ.)
7. Cherednikova, M. P., 1995. Modern Russian children's mythology in the context of the facts of traditional culture and child psychology. Ulyanovsk: Laboratory of Cultural Studies Publ., 237, [3] p. (In Russ.)
8. Kapitsa, F. S., 2002. Russian children's folklore: A textbook for university students. Moscow: Flinta: Nauka Publ., 320 p. (In Russ.)
9. Loiter, S. M., 1999. The phenomenon of children's subculture. Petrozavodsk: Publishing House of KSPU, 42, [1] p. (In Russ.)
10. Kinderknecht, A. S., 2019. Mirilka as a genre of children's folklore. Genres of speech, no. 4 (24), pp. 314–319. (In Russ.)
11. Mirvoda, T. A., 2018. Children's scary narrative folklore: on the question of genre diversity of tradition. Bulletin of Tomsk State University, no. 436, pp. 38–48. DOI: 10.17223/15617793/436/5 (In Russ.)
12. Lurie, M. L., 2006. Sadistic rhyme in the context of urban folklore tradition: children's and adult, general and specific. Anthropological Forum, no. 6. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sadistskiy-stishok-v-kontekste-gorodskoy-folklor-noy-traditsii-detskoe-i-vzrosloe-obshee-i-spetsificheskoe/viewer> (accessed 12.09.2023). (In Russ.)
13. Shcherbina, S. Yu., 2020. Anecdote as a cultural phenomenon. Modern pedagogical education, no. 10, pp. 167–171. (In Russ.)
14. Osorina, M. V., 2021. The secret world of children in the space of the adult world. St. Petersburg: Peter Publ., 448 p. (In Russ.)
15. Doronina, P. D., 2017. About the language of teenagers in social networks. Bulletin of Ryazan State University named after S. A. Yesenin, no. 3 (56), pp. 136–143. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Ermolenko, N. N., Kuchugurnaya, E. S., Mozgovaya, N. N., Azarova, E. A., 2015. Modern slang as a norm of interaction in the communication space in adolescence. Ural Philological Bulletin. Series: Psycholinguistics in Education, no. 4, pp. 124–133. (In Russ., abstract in Eng.)
17. Zubova, R. I., 2014. Alcohol use in the adolescent environment: the social aspect of the problem. Domestic Journal of Social Work, no. 3, pp. 80–90. (In Russ.)
18. Sakharova, G. M., Antonov, N. S., Salagai, O. O., Donitova, V. V., 2017. Global survey of tobacco use among youth aged 13–15 years in the Russian Federation: comparison of trends in 2004 and 2015. Pulmonology, vol. 27, no. 2, pp. 179–186. (In Russ.)
19. Dragunskaya, L. S., 2010. Culture as a morphology of experience. Man, no. 6, pp. 55–69. (In Russ.)

Информация об авторах

Т. Г. Фирсова, кандидат филологических наук, доцент, декан факультета психолого-педагогического и специального образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, tan-firsova@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0493-0227>, Саратов, Россия

Р. М. Шамионов, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии образования и развития, Саратовский национальный исследова-

ельский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, shamionov@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8358-597X>, Саратов, Россия

Information about the authors

Tatyana G. Firsova, Cand. Sci. (Philol.), Dean of the Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education, Saratov State University, tan-firsova@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0493-0227>, Saratov, Russia

Rail M. Shamionov, Dr. Sci. (Psychol.), Prof. of the Department of Social Psychology of Education and Development, Saratov State University, shamionov@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8358-597X>, Saratov, Russia

Поступила в редакцию 09.10.2023

Принята к публикации 01.11.2023

Submitted 09.10.2023

Accepted for publication 01.11.2023

Научная статья

УДК [373.5.017:7.01]-057.874

DOI: 10.15293/1813-4718.2306.03

Биографический подход к эстетическому воспитанию младших школьников

Черемисинова Лариса Ивановна¹

¹ Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия

Аннотация. Актуальность исследования определяется повышенным интересом к включению материалов жизнеописания (биографических справок, воспоминаний, фрагментов из научно-популярных и художественно-документальных книг, различных форм зрительной наглядности – репродукций портретной живописи, фотографий, аудиовизуальных записей) в содержание уроков литературного чтения и недостаточной разработанностью методики изучения биографий в начальной школе.

Цель статьи – рассмотреть особенности биографического подхода к эстетическому воспитанию младших школьников, роль биографического материала о писателях в системе эстетического воспитания. Анализ научных и учебно-методических источников показал, что в настоящее время многие образовательные системы (например, «Школа диалога», «Перспектива») используют фрагменты жизнеописаний на страницах учебников по литературному чтению. Однако поурочные разработки обычно сопровождаются кратким указанием: «Рассказ о писателе» – и редко содержат готовые биографические сообщения. В помощь учителю и школьнику издаются различные демонстрационные материалы, справочные пособия, дающие представление преимущественно о внешнем облике, хронологии жизни и творчества писателя и не открывающие его как «живую личность». Такие материалы имеют познавательную ценность, но не способны вызвать эмоциональный отклик в душе маленького читателя. В них не учитываются возрастные особенности младших школьников и специфика уроков литературного чтения.

Заключение. Обширный медиаконтент содержит как полезную, эстетически значимую, так и негативную информацию. Выработка критериев отбора и организации биографического материала для урока литературного чтения, определение педагогических условий, необходимых для эстетического воздействия жизнеописаний на младшего школьника являются результатом данного исследования.

Ключевые слова: биография писателя; литературное образование; эстетическое воспитание; художественное восприятие; биографический подход; урок литературного чтения; приемы; младший школьник

Для цитирования: Черемисинова Л. И. Биографический подход к эстетическому воспитанию младших школьников // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 6. – С. 32–41. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2306.03>

Biographical Approach to Aesthetic Education of Primary School Children

Larisa I. Cheremisinova¹

¹ Saratov State University, Saratov, Russia

Abstract. The relevance of the research is determined by the increased interest in the use of biographical materials (biographical References, memoirs, fragments from popular science non-fiction books, various forms of visual aids – reproductions of portraiture, photographs, videos) in literary reading lessons as well as by the fact that the methods of how to teach writers' biographies in primary school are not fully developed. The purpose of the article is to examine characteristic features of the biographical approach to aesthetic education of primary school children and to determine the role of writers' biographies in the system of aesthetic education. The analysis of the scientific and educational sources has shown that currently many educational systems (for example, "School of Dialogue", "Perspective") use fragments of biographies that are on the pages of textbooks on literary reading. However, teacher's books usually include a brief indication: "A story about a writer" – and rarely contain ready-made biographical entries. To help the teacher and the student, various demonstration materials and reference manuals are published providing information mainly about writers' appearance, chronology of their life and work, however, they fail to show them as "living people". Such materials have education value, but they are not able to evoke an emotional response in a young reader. They do not take into account the age characteristics of primary school children and the specifics of literary reading lessons. Extensive media content contains useful, aesthetically significant as well as negative information. This research has developed criteria to select and organize biographical material for a literary reading lesson; additionally, it has defined pedagogical conditions necessary for the aesthetic impact of biographies on a younger student.

Keywords: writer's biography; literary education; aesthetic education; artistic perception; biographical approach; literary reading lesson; techniques; primary school student

For citation: Cheremisinova, L. I., 2023. Biographical approach to aesthetic education of primary school children. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 6, pp. 32–41. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2306.03>

Введение. Постановка проблемы. В системе эстетического воспитания младших школьников большую роль играют уроки литературного чтения, на которых происходит знакомство с произведениями словесного искусства, открывающими необыкновенный мир художественных образов, вымысла, фантазии, игры, разнообразных чувств, эмоций, переживаний, мыслей. Детская литература является для младших школьников одним из способов освоения богатства жизни и познания законов искусства. Она помогает духовно-нравственному становлению личности, обогащает и возвышает душу, формирует ценностную картину мира.

Эстетический подход к художественным произведениям декларируется в действующем образовательном стандарте начального общего образования, а также в рабочих программах по литературному чтению. Однако на практике он воплощается далеко не всегда, потому что требует от учителя глубокого проникновения в текст произведения и построения методической системы, соответствующей эстетической природе этого текста. В фокусе внимания учителя должно быть художественное восприятие произведения маленькими читателями, изменение в восприятии как результат медленного чтения и аналитической работы

с текстом. Как правило, это оказывается непосильно вследствие специфики профессии учителя начальных классов, выраженной в поговорке «и швец, и жнец, и на дуде игрец».

В последнее десятилетие содержание начального литературного образования расширилось за счет включения биографического материала о писателях. Так, сведения из биографий стали органической частью учебников литературного чтения в системе «Школа России» (авторский коллектив: Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова, Л. А. Виноградская, М. В. Бойкина), в образовательной линии учебников «Перспектива» (авторы Л. Ф. Климанова, Л. А. Виноградская, В. Г. Горецкий) и др. Биографические материалы о классиках русской литературы (А. С. Пушкине, И. А. Крылове, М. Ю. Лермонтове, Л. Н. Толстом, А. П. Чехове и др.) облечены в разные формы: краткие биографические справки, биографический очерк с изложением отдельных фактов из жизни писателя, фрагменты из мемуарной прозы (например, из воспоминаний Л. Н. Толстого, внука писателя С. С. Толстого, А. Шан-Гирея), отрывки из художественно-документальных произведений, принадлежащих перу отечественных прозаиков XX–XXI вв. (В. Берестов, Л. Воронкова, К. Паустовский, В. Воскобойников и др.).

О современном интересе к биографиям писателей свидетельствуют издания учебно-методических и справочных пособий для начальной школы [1; 2; 3; 4], различных демонстрационных материалов [5; 6; 7], наличие обширного образовательного медиаконтента (в первую очередь – персональных сайтов учителей начальных классов).

В методических рекомендациях к урокам литературного чтения, принадлежащих перу разных авторов, нередко на этапе подготовки к восприятию произведения предлагается обратиться к изучению биографии создателя этого произведения. Чаще все-

го в поурочных разработках встречается общая фраза: «Рассказ о писателе». Каким должен быть этот рассказ, откуда почерпнуть нужные сведения, каков критерий отбора фактов для сообщения на уроке, каков объем этих сведений? Ответ на эти вопросы зависит от профессионального мастерства, кругозора и педагогического такта учителя начальных классов или составителя методических рекомендаций.

Обзор научной литературы по проблеме. Изучение писательских биографий на уроках литературного чтения и во внеурочной деятельности младших школьников – актуальное поле современных научных исследований. Это новая проблема в методике начального литературного образования, требующая теоретического осмысления и практических разработок. В настоящее время существует несколько статей [8; 9; 10; 11; 12], которые демонстрируют разные подходы к ее решению. Предметом обсуждения в них становятся принципы отбора и организации биографического материала, его место в структуре урока литературного чтения, цель и приемы изучения. Авторы этих статей в той или иной мере опираются на традиции изучения биографии писателя, сложившиеся в методике преподавания литературы в основной общей и в старшей школе. Освоение этого бесценного методического наследия должно быть осознанным, целесообразным, избирательным и творческим, опирающимся на психолого-педагогические возможности младшего школьного возраста. Механическое перенесение задач изучения биографического материала из методики старшей школы в начальную не имеет смысла, поскольку задачи эти не выполнимы.

Вот один пример: «Биография писателя, изучаемая в школе, – считает Е. П. Черногрудова, – должна дать учащимся картину формирования личности художника, ее развития в связи с общественной и литературной жизнью определенной эпохи и стать подготовкой к анализу изучаемо-

го литературного произведения» [8, с. 34]. Учащиеся начальных классов (дети 7–11 лет) еще только учатся читать и постигать эстетическую природу текста. Они не способны увидеть «картину формирования личности» художника и его «связь с общественной и литературной жизнью <...> эпохи». Содержание литературного образования на этом этапе возрастного развития состоит в «воспитании читателя, способного полноценно воспринимать искусство слова» [13, с. 6]: в отработке элементарных способов общения ученика с литературным текстом, в стимулировании эмоциональной отзывчивости на художественное слово, в развитии способности в читательском воображении реализовать слово писателя и оценить некоторые фрагменты формы художественного произведения [14, с. 115].

В центре внимания на уроке литературного чтения находится художественное произведение как эстетическая ценность и маленький читатель, воспринимающий это произведение. «Урок литературного чтения призван дарить ребенку встречу с прекрасным, давать опыт эстетических переживаний, эмоциональных прозрений, опыт наслаждения от духовного общения с искусством» [13, с. 5]. Развивая эту мысль М. П. Воюшиной, можно сказать, что биографические материалы о писателях, подобранные к уроку литературного чтения, должны эмоционально поднимать, радовать, смешить или печалить, но всегда – дарить юному читателю встречу с автором, возможность диалога с ним, открывать его «живое лицо», увлекать. Современные технологии позволяют услышать голос писателя, увидеть его портретные изображения, фотографии, видеозаписи. При методически грамотном использовании все эти визуальные и аудиовизуальные средства могут не только играть познавательную роль, но и эстетически развивать младших школьников.

В. Г. Маранцман считал, что учащим-

ся необходимо открывать писателя «как человека высокой душевной организации, широкой и многогранной культуры»: «Как обогатится внутренний мир школьника, если он почувствует благородство и светлую поэтичность Пушкина, страстность лермонтовских порывов, выстраданную Гоголем любовь к родине, твердость убеждений Чернышевского, толстовское бесстрашие в искании истины <...>» [15, с. 172]. В наш век размытых ценностей и отсутствующих идеалов прикосновение к прекрасному необходимо для нормального роста и здоровья души человека. Биографический подход к эстетическому воспитанию младших школьников должен этому способствовать.

Изучению биографии может быть отведена небольшая часть урока литературного чтения и, как правило, на этапе подготовки к восприятию художественного произведения. Задача биографических сведений о писателе – эмоционально подготовить к восприятию, настроить школьников на нужный лад, создать установку на чтение и анализ произведения. Эти два этапа урока – подготовка к восприятию и анализ текста – должны быть внутренне связаны между собой.

Популярный в практике начальной школы жанр биографической справки о писателе, охватывающей его жизнь от рождения до смерти, едва ли можно считать удачным и методически оправданным: обилие хронологических дат, фрагментарность и сухость изложения, отсутствие увлекательного рассказа о конкретном событии (или нескольких событиях) – все это не вызывает у младшего школьника интереса к личности писателя, не создает в воображении его живой образ, не трогает душу ребенка.

Попытка бегло, схематично охватить творческий путь писателя предпринимается и в печатных изданиях, имеющих справочный характер (С. В. Кутявиной, М. Куликовой), и в ряде интернет-источников, предназначенных для учителей и уча-

щихся начальных классов [16; 17]. Особой популярностью на образовательных сайтах пользуются жанры «интересные факты из жизни» того или иного писателя, а также хронологические таблицы под названием «Основные события жизни и творчества...». Они представляют собой разновидность биографической справки, состоят из набора хронологически выстроенных фактов, призванных создать образ писателя без наведения «хрестоматийного глянца» [10; 18, с. 536] и тем самым увлечь школьника. Помимо традиционной информации (дата и место рождения, учебы, работы, написания произведений, смерти), из таких материалов можно узнать, сколько раз и на ком был женат, например, А. П. Гайдар, какова этимология некоторых имен в его произведениях (Маруся – имя первой жены, Тимур – имя сына от второго брака) [19], сколько любовниц было у Пушкина, с какого возраста он участвовал в дуэлях и их общее количество в жизни поэта [20].

Упрощенный взгляд на жизнеописание великого мастера слова, выхолащивание серьезного содержания и редуцирование биографии – опасная тенденция в репрезентации биографического материала для школьников в интернет-пространстве. Такое представление, состоящее из скабрзных фактиков сомнительной репутации, не связанных с художественным творчеством писателя и не приближающих к нему, имеет антиэстетический характер, обесценивает образ автора, формирует искаженную картину мира школьника.

Между тем изучение биографии в начальной школе способно изменять «качество восприятия художественного произведения, потому что автор, художественный текст и читатель всегда связаны» [12, с. 111]. Отбор нужного, достоверного биографического материала, интересного школьникам определенного возраста, является показателем профессиональной культуры учителя. Источниками такой информации могут быть научное или научно-популярное (на-

пример, из серии ЖЗЛ) издание биографии писателя, автобиографии, мемуары, воспоминания современников, эпистолярный, художественно-документальная проза детских писателей. На просторах интернета следует пользоваться сайтами институтов (научным центром изучения детской литературы в настоящее время является ИРЛИ РАН (Пушкинский Дом), на сайте которого размещены все выпуски ежегодного сборника «Детские чтения»), библиотек, музеев писателей.

В современных исследованиях выделяется две точки зрения на вопрос об отборе материала для урока, его объеме и содержании. Первая выражена в статье Е. П. Черногрудовой «К вопросу о знакомстве младших школьников с биографией писателя». Автор статьи полагает, что непременными компонентами содержания рассказа о писателе являются следующие: отражать непосредственную связь с конкретным произведением, сообщать младшим школьникам краткие сведения об эпохе, называть несколько имен других писателей «с целью формирования целостного представления <...> о литературном процессе», подчеркивать, по возможности, краеведческую составляющую, не повторять сведений, имеющихся в учебнике [8, с. 35].

Автор берет за образец принципы преподнесения биографического материала в старшем звене школы (связь со временем создания произведения, с литературным окружением писателя и историко-литературным процессом) и адаптирует этот образец применительно к младшему школьному возрасту, отсекает лишнее, упрощает. Приведенные в статье примеры биографических рассказов о Максиме Горьком и Михаиле Пришвине, предназначенных для учащихся 3-го класса, показывают, что такой подход может быть продуктивен. Однако он не лишен серьезных недостатков: преждевременность историко-литературного комментирования про-

изведения в начальной школе; заданный схематизм и однотипность построения биографического рассказа о писателях; трудность поиска сведений, напрямую соотносящихся с изучаемыми произведениями. М. П. Воюшина убедительно доказала, что «специфике начального этапа литературного образования в наибольшей степени отвечает системно-функциональный подход к произведению»; «младшие школьники не обладают историко-литературными знаниями, имеют весьма ограниченный читательский и жизненный опыт, поэтому текст является почти единственным источником их суждений о произведении» [21, с. 15, 16]. Историко-литературное образование школьников начинается в 9-м классе и не стоит опережать событий.

Другая точка зрения на содержание биографического рассказа выражена в работах Т. П. Сидоровой и Т. И. Дмитрук. В статье белорусской исследовательницы Т. П. Сидоровой говорится: «В начальной школе Слово о писателе должно быть: кратким, включающим имя, год и место рождения, а также самые интересные факты (или факт) из биографии писателя, желательно детских лет; учитывать возрастные особенности детей <...>: учитель должен избегать информацию, которая может травмировать психику ребенка; содержать яркий запоминающийся образ или образы, которые учащийся может представить наглядно, что будет способствовать долговременному запоминанию изучаемого автора» [9]. В качестве примера Т. П. Сидорова приводит забавный случай из детства С. Я. Маршака.

Такой подход опирается на возрастную специфику младших школьников, которым интересно узнавать, во-первых, *о событиях* из жизни писателей, во-вторых, об их *детстве*. Они любят читать книги о своих ровесниках, открывать, каким был, например, А. С. Пушкин, когда он был ребенком, во что он играл, чем увлекался, кто его родители и т. д. Информация такого рода «приближает» писателя к ребенку, делает

его облик «живым» и более «человечным», рождает эмоциональный отклик в душе маленького читателя.

«Нет необходимости <...> прибегать к знакомству с полным жизнеописанием, – отмечает карельская исследовательница Т. И. Дмитрук. – Порой значительно плодотворнее рассказать об одном дне из жизни писателя или о каком-то узком временном периоде (например, детство, учеба), а может быть, познакомить учащихся с увлечениями автора, интересным случаем, произошедшим с ним» [11, с. 35]. Т. И. Дмитрук приводит интересные воспоминания Ксении Драгунской об отце, В. Ю. Драгунском, а также предлагает различные варианты работы с портретами писателей на уроках литературного чтения.

Результаты исследования, обсуждение. Ориентируясь на детский период жизни писателя, можно выстроить целую систему знакомства младших школьников 1–4-х классов с его биографией, не повторяясь и каждый раз дополняя уроки новыми сведениями. Так, например, при изучении творчества А. С. Пушкина в 1-м классе можно продемонстрировать портреты семьи Пушкиных, показать и обсудить особенности портретного изображения маленького поэта на миниатюре неизвестного художника, обратив внимание на выражение лица ребенка, на черты его характера. Комментарий учителя может быть таким: «В ту пору мальчиков и девочек до трех-четырёх лет одевали почти одинаково, поэтому на маленьком Саше белая рубашечка, отделанная тонкими кружевами. Уже в этом, пожалуй, самом раннем портрете угадываются хорошо знакомые всем черты внешности Пушкина – вьющиеся волосы, выпуклые губы, ясные голубые глаза. Видно, что мальчика тщательно причесали перед позированием. Кудри его приглажены, но отдельные пряди уже приподнялись, готовые опять завиться. Особенно хорошо художнику удалось запечатлеть живой взгляд серо-голубых блестящих глаз будущего по-

эта» [22, с. 94–95]. Затем можно прочитать фрагменты из первой главы книги Валерия Воскобойникова «Александр Пушкин» (из серии «Жизнь замечательных детей») «Бабушкина корзина» [23] и побеседовать по содержанию прочитанного материала. Во 2-м и 3-м классах, при знакомстве со сказками писателя, целесообразно рассказать о бабушке Пушкина Марии Алексеевне и его няне Арине Родионовне, которые были замечательными сказительницами и вводили будущего поэта в мир русской народной сказки. Сведения о них можно почерпнуть из беллетризованных биографий Пушкина, предназначенных для детей (В. Воскобойникова, Ю. Нечипоренко и др.).

Рассказ о няне и бабушке может быть обогащен показом и обсуждением портретных изображений. Безусловный интерес вызовет два профильных портрета няни поэта, принадлежащих перу Пушкина, а также замечательные акварельные работы Н. И. Шестопалова «Пушкин и няня. Беседа» (1920-е) и «Пушкин и няня. Беседка в Михайловском» (1951), «Домик няни в Михайловском» (1940-е), «Кабинет А. С. Пушкина в Михайловском» (1950).

В 4-м классе можно познакомить школьников с друзьями поэта по Царско-сельскому лицей, с устройством и бытом уникального учебного заведения. С этой целью следует использовать замечательную книгу А. Раппопорт «К Пушкину в лицей», в которой живо и увлекательно повествуется о лицейском периоде в биографии писателя [24]. Картины В. А. Фаворского «Пушкин-лицейст» (1935), С. Г. Чирикова «Пушкин в юности» (1915), И. Е. Репина «Пушкин на лицейском экзамене в Царском Селе 8 января 1815 года» (1911), написан-

ные в разной технике, познакомят школьников с особым языком изобразительного искусства и позволят увидеть образ Пушкина-лицейста глазами художников.

Таким образом, цель изучения биографии писателя в начальной школе – заинтересовать маленьких читателей личностью автора. Для этого необходимо использовать не хронологическую схему жизни и творчества, а увлекательный рассказ об одном или нескольких событиях из его жизни. При отборе биографического материала предпочтительнее обращаться к детскому периоду жизни писателя. Однако подобные сведения не связаны напрямую с изучаемым текстом, и от учителя требуются специальные усилия, чтобы биографический материал все-таки выполнял свое основное предназначение на уроке – готовил к восприятию произведения. Справедливо утверждение: «Чем ярче ученик представит себе личность писателя, тем глубже и эмоциональнее он воспримет его творчество» [22, с. 7]. Основным методическим приемом изучения биографии писателя является рассказ (или слово) учителя, который существенно обогащается при использовании аудиовизуальных средств.

Такой подход к изучению биографий на уроках литературного чтения является продуктивным и творческим, способствующим эстетическому воспитанию младших школьников, формированию у них интереса к чтению художественной литературы и к личности автора. Эффективность изучения биографии писателя в начальной школе напрямую зависит от методического мастерства учителя и от того, насколько он сам заинтересован материалом и способен увлечь за собой детей.

Список источников

1. Писатели в учебной литературе. Начальная школа / сост. С. В. Куявина. – М.: Вако, 2022. – 96 с. (Школьный словарь).
2. Куликова М. Русские писатели и поэты.

Школьный справочник для начальных классов. – М.: Стрекоза, 2019. – 80 с.

3. Тишурина О. Н. Писатели в начальной школе. Дидактическое пособие к урокам лите-

- ратурного чтения. Вып. 1. ФГОС. – М.: Дрофа, 2014. – 88 с.; Вып. 2. – 64 с.
4. Русские детские писатели (учебно-методическое пособие с комплектом демонстрационного материала 210×250 мм) / сост. Т. В. Цветкова. – М.: ТЦ СФЕРА, 2022. – 12 с.
5. Портреты русских детских писателей XX века. Демонстрационный материал с методичкой. Наглядные пособия. Демонстрационные материалы. – М.: Айрис-пресс, 2021. – 32 с.
6. Портреты зарубежных писателей. Демонстрационный материал с методичкой. – М.: Айрис-пресс, 2018. – 32 с.
7. Карточка портретов детских писателей. Краткие биографии. Вып. 1 / сост. Л. Б. Дерягина. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017. – 32 с., 14 ил.
8. Черногрудова Е. П. К вопросу о знакомстве младших школьников с биографией писателя // Начальная школа. – 2016. – № 8. – С. 33–37.
9. Сидорова Т. П. Изучение биографии писателя в школе [Электронный ресурс]. – URL: https://iro.gomel.by/images/doc/recomend/2019_2020/sidorova.pdf (дата обращения: 05.10.2022).
10. Шагеева Н. Ф. Биография писателя как предмет исследования методики // Academic research in educational sciences. – 2021. – Vol. 2. – P. 535–550.
11. Дмитрук Т. И. Изучение биографии писателя в начальной школе // На рубеже эпох: подготовка учителя начальных классов в условиях ФГОС нового поколения: сб. науч.-метод. статей преподавателей кафедры теории и методики начального образования Ин-та педагогики и психологии ФБГОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет». – Петрозаводск: Петрозаводский государственный университет, 2015. – С. 32–37.
12. Терзиева М. Т. Методическая стратегия изучения биографии писателя в начальном школьном возрасте // Актуальные проблемы начального образования: теория и практика: Международная науч.-практ. конф. / под ред. И. А. Шкабура. – Чита: Забайкальский гос. университет, 2015. – С. 108–111.
13. Воюшина М. П., Чистякова Н. Н. Литературное чтение. 1–4 классы: методическое пособие для учителя: [издание в pdf-формате]. – М.: Просвещение, 2021. – 223 с.
14. Маранцман В. Г. Содержание и этапы литературного образования в современной школе // Методика преподавания литературы: учеб. для педвузов / под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана: в 2 ч. – Ч. 1. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1994. – С. 111–132.
15. Маранцман В. Г. Изучение биографии писателя в школе // Методика преподавания литературы: учебное пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. З. Я. Рез. – М.: Просвещение, 1977. – С. 172–190.
16. Биография писателей для детей начальной школы [Электронный ресурс]. – URL: <https://gdz-gramota.ru/biografii-pisatelei-dlia-detei> (дата обращения: 11.06.2023).
17. Биографии писателей и поэтов в начальной школе [Электронный ресурс]. – URL: <https://ppt-online.org/1328478> (дата обращения: 11.06.2023).
18. Царева О. И. Изучение биографии писателя как методическая проблема [Электронный ресурс]. – URL: <https://elib.bsu.by/bitstream.pdf> (дата обращения: 11.09.2022).
19. Краткая биография Аркадия Гайдара для школьников [Электронный ресурс]. – URL: <https://gramota-chtenie.com/biografii-pisatelei-dlia-detei/gaidar-arkadii-petrovich> (дата обращения: 15.06.2023).
20. Краткая биография А. С. Пушкина для школьников [Электронный ресурс]. – URL: <https://gramota-chtenie.com/biografii-pisatelei-dlia-detei/pushkin-aleksandr-sergeevich-biografiia> (дата обращения: 15.06.2023).
21. Методика обучения литературному чтению: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / [М. П. Воюшина, С. А. Кислинская, Е. В. Лебедева, И. Р. Николаева]; под ред. М. П. Воюшиной. – 2 изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 288 с.
22. Горобец Н. И., Новикова И. А. Биография писателя в системе эстетического развития учащихся: методические рекомендации. – Архангельск: Поморский университет, 2006. – 138 с.
23. Воскобойников В. М. Александр Пушкин. – М.: Оникс, 2014. – 28 с. (Сер. «Жизнь замечательных детей»).
24. Раннопорт А. Д. К Пушкину в лицей. – М.: Качели, 2018. – 24 с.

References

1. Kut'yavina, S. V., comp., 2022. Writers in educational literature. Elementary school. Moscow: Vako Publ. (School dictionary), 96 p. (In Russ.)
2. Kulikova, M., 2019. Russian writers and poets. School handbook for primary classes. Moscow: Strekoza Publ., 80 p. (In Russ.)
3. Tishurina, O. N., 2014. The writer studied in elementary school. Didactic manual for literary reading lessons. Issue 1. FGOS. Moscow: Drofa Publ., 88 p.; Issue 2. Moscow: Drofa Publ., 64 p. (In Russ.)
4. Tsvetkova, T. V., comp., 2022. Russian children's writers (educational and methodical manual with a set of demonstration material 210x250 mm). Moscow: SPHERE Publ., 12 p. (In Russ.)
5. Portraits of Russian children's writers of the 20th century. Demo material with a training manual. Visual aids. Demonstration materials. Moscow: Iris-press Publ., 2021, 32 p. (In Russ.)
6. Portraits of foreign writers. Demonstration material with a manual. Moscow: Iris-press Publ., 2018, 32 p. (In Russ.)
7. Deryagina, L. B., comp., 2017. A card file of portraits of children's writers. Brief biographies. Issue 1. St. Petersburg: DETSTVO-PRESS Publ., 32 p. (In Russ.)
8. Chernogradova, E. P., 2016. On the question of acquaintance of younger schoolchildren with the biography of the writer. Primary School, no. 8, pp. 33–37. (In Russ.)
9. Sidorova, T. P., 2020. Studying the biography of a writer at school [online]. Available at: https://iro.gomel.by/images/doc/pecomend/2019_2020/sidorova.pdf (accessed: 05.10.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
10. Shagieva, N. F., 2021. Biography of a writer as a subject of research methodology. Academic research in educational sciences, vol. 2, p. 535–550. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Dmitruk, T. I., 2015. The study of the biography of a writer in elementary school. At the turn of the epochs: the preparation of primary school teachers in the conditions of a new generation of FGOS: collection of scientific method. articles by teachers of the Department of Theory and Methodology of Primary Education in Pedagogy and Psychology of the Petrozavodsk State University. Petrozavodsk: Petrozavodsk St. Univ. Publ., pp. 32–37. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Terzieva, M. T., 2015. Methodological strategy for studying the biography of a writer at primary school age. Actual problems of primary education: theory and practice. International Scientific and Practical Conference. Chita: Zabajkal'skij St. Univ. Publ., pp. 108–111. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Voyushina, M. P., Chistyakova, N. N., 2021. Literary reading. Grades 1-4: methodical manual for teachers: [pdf edition]. Moscow: Prosveshhenie Publ., 223 p. (In Russ.)
14. Marantsman, V. G., 1994. The content and stages of literary education in a modern school. Methods of teaching literature: Studies for pedagogical colleges. In 2 hours. Part 1. Moscow: Prosveshhenie VLADOS Publ., pp. 111–132. (In Russ.)
15. Marantsman, V. G., 1977. Studying the biography of a writer at school. Methods of teaching literature. Textbook for students of pedagogical institutes. Moscow: Prosveshhenie Publ., pp. 172–190. (In Russ.)
16. Biography of writers for primary school children [online]. Available at: <https://gdz-gramota.ru/biografii-pisatelei-dlia-detei> (accessed: 11.06.2023). (In Russ.)
17. Biographies of writers and poets in primary school [online]. Available at: <https://ppt-online.org/1328478> (accessed: 11.06.2023). (In Russ.)
18. Tsareva, O. I. Studying the biography of a writer as a methodological problem [online]. Available at: <https://elib.bsu.by/bitstream.pdf> (accessed: 11.09.2022). (In Russ.)
19. A brief biography of Arkady Gaidar for schoolchildren [online]. Available at: <https://gramota-chtenie.com/biografii-pisatelei-dlia-detei/gaidar-arkadii-petrovich> (accessed: 15.06.2023). (In Russ.)
20. A brief biography of A. S. Pushkin for schoolchildren [online]. Available at: <https://gramota-chtenie.com/biografii-pisatelei-dlia-detei/pushkin-aleksandr-sergeevich-biografiia> (accessed: 15.06.2023). (In Russ.)
21. Voyushina, M. P., Kislinkaya, S. A., Lebdeva, E. V., Nikolaeva, I. R., 2013. Methods of teaching literary reading: a textbook for students. institutions of higher prof. education; ed. by M. P. Voyushina, 2nd ed., ispr. Moscow: Akademiya Publ., 288 p. (In Russ.)
22. Gorobets, N. I., Novikova, I. A., 2006. Biography of the writer in the system of aesthetic development of students. Methodological recommendations. Arkhangelsk: Pomorskij universitet Publ.,

138 p. (In Russ.)

23. Voskoboynikov, V. M., 2014. Alexander Pushkin. Moscow: Oniks Publ., 28 p. (Ser. “The

life of wonderful children”). (In Russ.)

24. Rappoport, A. D., 2018. To Pushkin at the Lyceum. Moscow: Kacheli Publ., 24 p. (In Russ.)

Информация об авторе

Л. И. Черемисинова, доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой начального языкового и литературного образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, larisa.cheremisinova@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7727-8973>, Саратов, Россия

Information about the author

Larisa I. Cheremisinova, Dr. Sci. (Philol.), Assoc. Prof., Head of the Department of Primary Linguistic and Literary Education, Saratov State University, larisa.cheremisinova@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7727-8973>, Saratov, Russia

Поступила в редакцию 01.10.2023

Принята к публикации 01.11.2023

Submitted 01.10.2023

Accepted for publication 01.11.2023

Научная статья
УДК 378.637:177.61
DOI: 10.15293/1813-4718.2306.04

Образ любви в представлении будущих педагогов

Фирсова Татьяна Геннадьевна¹, Гринина Елена Сергеевна¹, Рудзинская Танзиля Фаатовна¹

¹ Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия

Аннотация. В статье актуализируется проблема становления образа любви в представлении будущих педагогов. Значимость данного исследования обусловлена ролью педагога как агента формирования ценностной картины мира, идеологии подрастающего поколения.

Во введении обозначены различные дефиниции, раскрывающие феномен любви в межпредметных исследованиях.

Цель статьи – анализ образа любви в представлении будущих педагогов и источников его формирования.

Методология. Была разработана авторская анкета, направленная на выявление социально-психологических характеристик респондентов, понимание ими любви с опорой на классификацию Дж. Алана Ли, подбор ассоциаций к слову «любовь», через примеры любовных отношений, представленных в художественных произведениях, а также источников информации о любви. В исследовании приняли участие 47 студентов 1-го курса направления подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование.

Результаты. Выявлено предпочтение будущими педагогами опекающего типа любви с тенденцией к альтруизму, неоднозначность по отношению к модели любви «эрос», что обусловлено спецификой исследуемой выборки. Наиболее значимыми источниками информации о любви являются семья, друзья и литературные произведения.

Заключение. Полученные в ходе исследования результаты позволяют говорить о том, что представления о любви у будущих педагогов коррелируют с выбранным полем профессиональной деятельности, предполагающей проявление эмпатии, поддержки, заботы об учащихся, высокий уровень культурного и духовно-нравственного развития.

Ключевые слова: любовь; образ любви; модели любви; представления о любви; педагогическое образование; будущие педагоги

Для цитирования: Фирсова Т. Г., Гринина Е. С., Рудзинская Т. Ф. Образ любви в представлении будущих педагогов // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 6. – С. 42–51. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2306.04>

Scientific article

The Concept of Love as Reflected in the Views of Prospective Teachers

Tatyana G. Firsova¹, Elena S. Grinina¹, Tanzilya F. Rudzinskaya¹

¹ Saratov State University, Saratov, Russia

Abstract. The article focuses on the problem of how prospective teachers form the concept of love. The study is of relevance due to the role the teacher plays in forming the values and ideology of the younger generation.

© Фирсова Т. Г., Гринина Е. С., Рудзинская Т. Ф., 2023

The introduction of the article specifies various definitions of the phenomenon of love in interdisciplinary research.

The purpose of the article is to analyze the concept of love reflected in the views of prospective teachers as well as the sources of its formation.

Methods. The authors designed a questionnaire aimed at identifying the socio-psychological characteristics of the respondents, their understanding of love based on the classification of John Alan Lee; the questionnaire also contains the selection of associations to the word "love" based on the examples of love relationships presented in works of art; the questionnaire also seeks to identify the sources of information about love which the prospective teachers use. 47 first-year students majoring in teaching (44.03.01 – Pedagogical education) took part in the study.

Results. The prospective teachers demonstrated their preference for a caring type of love with a tendency to altruism, they also showed ambiguity in relation to the "eros" type of love, which is due to the specifics of the sample under study. The most significant sources of information about love are family, friends and literary works.

Conclusion. The research results suggest that the ideas of love demonstrated by the prospective teachers correlate with the chosen field of the professional activity, which involves empathy, support, care for students, a high level of cultural, spiritual and moral development.

Keywords: love; the concept of love; models of love; ideas of love; pedagogical education; prospective teachers

For citation: Firsova, T. G., Grinina, E. S., Rudzinskaya, T. F., 2023. The concept of love as reflected in the views of prospective teachers. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 6, pp. 42–51. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2306.04>

Введение, постановка проблемы.

Со времен Платона и до наших дней «любовь» как одно из проявлений морального сознания, базовое чувство, передающее психоэмоциональное состояние человека [1], аксиологическая ценность, личностная детерминанта, глубинное экзистенциальное переживание, основная нравственная сила, элемент педагогической антропологии [2], концепт [3], художественный образ остается предметом междисциплинарных исследований. На всех этапах онтогенеза человека любовь является интересующим процессом [4]; признается всеобъемлющей категорией, зерном таких черт национального характера, как высокая духовность, бескорыстие, доброта, забота, сострадание, самопожертвование; она встроена в социальную и этническую идентичность личности. Любовь рассматривается как внутри конкретной культуры, так и в исследованиях кросс-культурного характера, позволяющих выявить типологическое и индивидуальное в ее осмыслении [5; 6]. Многоаспектный подход к интерпретации феномена любви представ-

лен в монографии «Философия любви» под общей редакцией Д. П. Горского [7], в статье Д. Н. Беловой [8] и др.

В работе И. М. Кыштымовой, В. В. Макаревич справедливо отмечается, что «ориентация на все ценности социально-нравственного порядка, в том числе и на любовь, не является генетически предопределенной: она должна задаваться в рамках духовно-нравственного воспитания, в котором реализуются важные цели образования, а именно формирование целостного и ценностного видения человеком мира и самого себя в нем» [9, с. 67]. Это обуславливает необходимость смыслового определения образа любви в представлении именно будущих педагогов, которые являются агентами в формировании ценностной картины мира, идеологии подрастающего поколения, закладывающими направленность, содержание и формы выражения поведения, жизненные позиции, убеждения, идеалы, нормы, смыслообразования и т. д. Без принятия педагогом ценности любви невозможна реализация гуманистической парадигмы образования, объявленной

флагманом современной дидактики.

Проблематика любви в контексте профессиональной деятельности педагога поднимается как отечественными, так и зарубежными исследователями [10; 11]. Ю. А. Верхогурова с соавторами считает, что любовь, будучи квинтэссенцией высших жизненных ценностей, «должна приниматься педагогом как изначальный ориентир педагогической деятельности, <...> нравственное требование педагогической этики» [12; 13]. В исследовании И. А. Галай, Р. И. Айзмана, С. А. Богомаз подтверждается, что, несмотря на участвовавшие трансформации модусов феномена любви, эта базовая ценность остается актуальной для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» [14].

Репрезентация любви в произведениях разных авторов, разных видов искусства способствует созданию образа, а восприятие этого образа, его интерпретация и построение собственного позволяют реконструировать представление субъекта об изучаемом явлении. Образ способствует сохранению и воспроизведению некой проекции реальности, позволяет описать особенности мировоззрения как отдельного человека, так и социальной группы. В рамках данного исследования мы покажем, как восприятие отдельных элементов идеографического пространства образа любви характеризует представления о ней у будущих педагогов и насколько это коррелирует с выбранным полем профессиональной деятельности.

Цель статьи – анализ образа любви в представлении будущих педагогов и источников его формирования.

Методы исследования. Для решения задач исследования была разработана авторская анкета, включающая вопросы, направленные на изучение социально-психологических характеристик испытуемых (пол, возраст, семейное положение, законченное образование, место жительства,

стиль воспитания в семье, приоритетный ресурс получения информации о выстраивании взаимоотношений с любимым (-ой) и др.), задание на подбор ассоциаций к слову «любовь», оценивание своих представлений о любви на основе типологии Дж. А. Ли, соответствие собственного понимания любви примерам любовных отношений, представленным в художественных произведениях.

Экспериментальную выборку составили 47 респондентов. Все опрошенные на момент исследования являлись студентами 1 курса ФГБОУ ВО «СГУ имени Н. Г. Чернышевского», обучающимися по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Средний возраст респондентов – 18,2 года. Все респонденты – представительницы женского пола; 90,9 % респондентов не замужем; 88,6 % окончили школу, 11,4 % имеют среднее профессиональное образование; 47,7 % проживают в областном центре, 40,9 % – в малом городе или селе; 18,2 % опрошенных воспитывались в семьях с преобладанием авторитарного стиля детско-родительских отношений, 70,5 % – демократического, 9 % – либерального.

Результаты исследования. Анализируя представления будущих педагогов о любви в соотношении с типологией Дж. Алана Ли, необходимо отметить, что наиболее предпочтительной моделью любовных отношений является любовь-«сторгэ» (4,79 при max = 7, мода – 6) (табл. 1). Это своего рода любовь-опека, любовь-покровительство, любовь-обожание, для которой характерно сходство с родительской нежностью, пониманием, без ярко выраженных экспрессивных эмоциональных проявлений и перепадов. «Сторгэ» – прочный и устойчивый тип любви, который выдерживает любые испытания. Учитывая будущую профессиональную принадлежность респондентов, полагаем, что такой выбор предпочитаемой модели любви весьма закономерен. Забота об окружающих, мягкая

опека, покровительство являются значимыми профессиональными проявлениями учителей.

Значимой для будущих педагогов оказалась и прагматичность в отношениях. Средний результат по шкале любовь-«прагма» составил 3,69 (при max = 7, мода – 4). Для такой любви характерна уравновешенность эмоций, ориентация на практические аспекты взаимодействия, подбор партнера в соответствии с конкретными требованиями. В отношениях подобного характера преобладает не столько чувство, сколько рациональное начало. Стоит отметить, что, когда подходящий кандидат найден и достигнуто взаимопонимание, прагматическая любовь может развиться в более сильное и глубокое чувство. Полагаем, такое предпочтение респондентов также оправдано выбором профессии, поскольку педагогу нередко приходится занимать в отношениях с учениками руководящую позицию, при этом симпатия и антипатия к ребенку не может служить основой отношения к нему, необходимо четкое понимание всех сильных и слабых сторон личности для выстраивания конструктивных отношений с нею.

Промежуточные в плане предпочтений позиции выявлены у таких моделей любви, как любовь-«агапэ» (альтруистическая любовь) – 3,46 (при max = 7, мода – 4); любовь-«мания» (бурное, всепоглощающее чувство) – 3,46 (при max = 7, мода – 3) и любовь-«эрос» (основанная на

физическом влечении) – 3,02 (при max = 7, мода – 1). Следует отметить, что в отношении любви-«эроса» получены наиболее вариативные оценки в достаточно равномерном распределении по выборке. Это может свидетельствовать о наличии у респондентов склонности к демонстрации социально одобряемого поведения. Данная тенденция, возможно, обусловлена спецификой выборки испытуемых. Наименее предпочтительной для будущих педагогов является любовь-«людус» (среднее значение – 2,04 (при max = 7, мода – 1) – несерьезные, непродолжительные отношения, основанные на флирте, без взаимных обязательств партнеров.

Таким образом, результаты исследования позволяют констатировать, что будущие педагоги демонстрируют приверженность к опекающей и прагматической моделям любви, без ярко выраженных аффективных переживаний. Вероятно, это является отражением личностных особенностей будущих педагогов, связанных с готовностью опекать, заботиться об окружающих. Такой тип отношений может реализовываться в различных сферах: и в любовных взаимоотношениях, и в отношениях, складывающихся в профессиональной деятельности (отношение к ученикам). Возможно, именно «вхождение» в будущий профессиональный образ в некоторой степени обусловило предпочтение респондентами выделенных моделей любви.

Таблица 1

Предпочтение модели любовных отношений (по типологии Дж. Алана Ли)

Модель	Среднее значение	Мода
Любовь-сторгэ	4,79	6
Любовь-прагма	3,69	4
Любовь-агапэ	3,46	4
Любовь-мания	3,46	3
Любовь-эрос	3,02	1
Любовь-людус	2,04	1

Наиболее распространенными ассоциациями к слову «любовь» у будущих педагогов оказались «забота» и «понимание/взаимопонимание» – 25 ответов, что в целом соответствует выявленным ранее тенденциям в выборе предпочитаемой модели любви. Для многих респондентов любовь – это «счастье (15 ответов), «доверие» (13 ответов), «уважение/взаимов уважение» (11 ответов), «верность» (10 ответов). Примечательно, что «семья, дети» достаточно редко ассоциируются у респондентов с любовью – 6 ответов. Это может отражать современные тенденции в обществе, снижение субъективной ценности семьи и детей для молодежи. В единичных случаях любовь ассоциируется с «зависимостью», «чуткостью», «симпатией».

Наиболее значимыми источниками информации о любви, детерминирующими формирование ее образа у будущих педагогов, являются семья (средний результат – 3,46, при max = 5, мода – 4) и друзья (средний результат – 3,3, мода – 3). Менее значимыми в этом контексте оказываются социальные сети и другие источники из

сети Интернет (средний результат – 2,5/2,4, мода – 2/1 соответственно). Почти не оказывают влияние на формирование образа любви у будущих педагогов телевидение (средний результат – 1,8, мода – 1) и печатные средства массовой информации (средний результат – 1,2, мода – 1).

Примечательно, что книги являются весьма значимым источником информации о любви в исследуемой группе респондентов – средний результат по этой шкале составил 2,8, мода – 3, причем высоко оценивают их значимость (4–5 баллов при max = 5) 31 % респондентов. Таким образом, согласно результатам исследования, для будущих педагогов книги являются третьим по значимости источником информации о любви (после семьи и друзей). Полагаем, что во многом это связано с гендерной характеристикой испытуемых (все респонденты – девушки), а также со спецификой образования, реализуемого в рамках педагогического направления: в учебном плане большое внимание уделяется формированию культуры чтения, дисциплинам литературоведческого цикла.

Таблица 2

Источники информации о любви

Источник	Среднее значение	Мода
Семья, родители	3,46	4
Друзья	3,3	3
Книги	2,8	3
Социальные сети	2,5	2
Интернет	2,4	1
Телевидение	1,8	1
Печатные средства массовой информации	1,2	1

Интересным в связи с этим является анализ предпочтений будущими педагогами модели любовных отношений, представленных в литературе. Для решения этой задачи респондентам предлагалось оценить примеры любовных отношений между героями художественных произведений, которые традиционно входят в содержание

школьного канона чтения: древнегреческая мифология (сюжет Пенелопы и Одиссея); рассказ А. И. Куприна «Гранатовый браслет»; роман М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита», Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание», М. А. Шолохова «Тихий Дон», Л. Н. Толстого «Анна Каренина», И. С. Тургенева «Отцы и дети»; по-

эма Н. В. Гоголя «Мертвые души», Гомера «Одиссея».

Отметим, что в анкете не было представлено краткое содержание произведений, поэтому респонденты могли апеллировать только к личностной интерпретации указанных произведений, культурной памяти, читательскому опыту. Важно подчеркнуть и то, что соотнесение модели любовных взаимоотношений, представленных в литературном произведении, с типологией Дж. Алана Ли имеет определенную долю условности в силу того, что речь идет не о реальном человеке, а о персонажах, действующих в вымышленных условиях и по воле авторского начала. Выполняя это задание, будущие педагоги продемонстрировали достаточный уровень сформированности образной конкретизации и образного обобщения: умение целостно выстроить образ, проанализировать его и соотнести со своими представлениями.

Наиболее соответствующими представ-

лениям о любви у респондентов стали отношения Мастера и Маргариты из одноименного романа М. А. Булгакова (средний результат – 4,98, при max = 7, мода – 5). Достаточно близок будущим педагогам образ любви, представленный в отношениях Родиона Раскольникова и Сони Мармеладовой (Ф. М. Достоевский «Преступление и наказание») – 4,08, мода – 4; Аксиньи и Григория Мелехова (М. А. Шолохов «Тихий Дон») – 3,96, мода – 4; Пенелопы и Одиссея (Гомер «Одиссея») – 3,88, мода – 3. Наименее соответствующими образу любви оказались отношения Манилова и Лизоньки (Н. В. Гоголь «Мертвые души») – 3,25, мода – 3; Желткова и Веры (А. И. Куприн «Гранатовый браслет») – 3,27, мода – 4; Евгения Базарова и Ольги Одинцовой (И. С. Тургенев «Отца и дети») – 3,42, мода – 4; Анны Карениной и Алексея Вронского (Л. Н. Толстой «Анна Каренина») – 3,67, мода – 4.

Таблица 3

Предпочтение модели любовных отношений в литературе

Модель	Среднее значение	Мода
Мастер и Маргарита	4,98	5
Родион Раскольников и Соня Мармеладова	4,08	4
Аксинья и Григорий	3,96	4
Пенелопа и Одиссей	3,88	3
Анна Каренина и Алексей Вронский	3,67	4
Евгений Базаров и Ольга Одинцова	3,42	4
Желтков и Вера	3,27	4
Манилов и Лизонька	3,25	3

В результате соотнесения результатов выбора испытуемыми модели любовных отношений по классификации Дж. А. Ли и образов любви, описанных в литературных произведениях, были выявлены следующие тенденции:

– у респондентов отмечается некоторая амбивалентность, отсутствие четкой определенности в выборе предпочитаемой модели любовных отношений. Так, отдавая явное предпочтение при оценке разных

моделей любви типу отношений «сторгэ», опрошенные при анализе отношений конкретных литературных героев уже не рассматривают такой тип отношений как наиболее приемлемый для себя. Отношения Пенелопы и Одиссея, представленные в «Одиссее» Гомера, занимают 4-ю позицию по степени привлекательности для опрошенных из 8 представленных литературных образов. Это может свидетельствовать о гендерно-возрастных особенностях

респондентов, склонности к идеализации образа любви и в то же время неготовности к стабильным, устойчивым и длительным отношениям;

– выбор рационального и прагматичного подхода к любви также не подтверждается последующим выбором предпочитаемой модели отношений литературных героев. Тип отношений по модели любовь-«прагма», который представлен в диаде «Евгений Базаров – Ольга Одинцова» в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети», понастоящему не привлекает испытуемых и не входит в тройку наиболее приоритетных выборов. Это может свидетельствовать о желании современных девушек создавать впечатление более рациональных и прагматичных, нежели они являются на самом деле;

– значение для респондентов модели отношений любовь-«эрос» в рациональном выборе сознательно несколько снижается, но при наложении этой модели на литературные образы ее приоритетность повышается. Так, отношения Аксиньи и Григория из романа М. А. Шолохова «Тихий Дон» респонденты оценивают как приоритетные для себя: эта модель занимает третью позицию по значимости среди других предложенных вариантов. Такое расхождение может быть обусловлено желанием скрыть свои внутренние потребности, подавить внутреннюю сексуальность, чтобы оставаться в рамках социально одобряемого портрета педагога;

– наибольшее совпадение обнаружено в модели отношений любовь-«агапэ». Литературные образы главных героев, описанные в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита», а также отношения Родиона Раскольникова и Сони Мармеладовой («Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского) являются наиболее понятными, им отдается явное предпочтение респондентов.

Результаты исследования. Таким образом, проведенный экскурс значимых по теме исследования работ доказывает, что любовь, раскрываясь как явление индивидуальное и общечеловеческое, является центрообразующим скрепом педагогической деятельности, важнейшей ценностью для реализации современной гуманистической парадигмы образования и самореализации в профессии.

Представления о любви будущих педагогов складываются преимущественно под влиянием семьи, друзей и книг. Ассоциативное поле, связанное со словом «любовь», включает в первую очередь каритативный блок: такие семантические признаки, как «забота», «понимание/взаимопонимание». Для большинства респондентов любовь не ассоциируется с понятиями «семья», «дети», что, возможно, связано с девальвацией семейных ценностей в молодежном сознании. Наиболее приоритетной моделью любовных отношений является любовь-«агапэ», что можно объяснить гендерно-профессиональными особенностями респондентов.

Полученные в ходе исследования результаты позволяют говорить о том, что представления о любви у будущих педагогов коррелируют с выбранным полем профессиональной деятельности, предполагающей проявление эмпатии, поддержки, заботы об учащихся, высокий уровень культурного и духовно-нравственного развития.

Необходимо отметить, что выявленные тенденции характерны для данной выборки испытуемых, а для получения более полных и достоверных результатов требуется расширение количества респондентов и продолжение исследования с привлечением выборки студентов непедагогической специальности, чтобы проанализировать данные в сравнительном аспекте.

Список источников

1. Джидарьян И. А. Вера, Надежда и любовь: оптимистическая триада // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32, № 6. – С. 5–17.
2. Бим-Бад Б. М. Любовь как категория педагогической антропологии. – URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=8&binn_rubrik_pl_articles=101 (дата обращения: 19.09.2023).
3. Воркачев С. Г. Любовь как лингвокультурный концепт. – М.: Гюзис, 2007. – 284 с.
4. Сурков А. Г. Порядок любви: феноменология // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. – 2020. – Т. 21, № 4-2. – С. 82–95.
5. Каримова Н. И. Мониторинг представлений о системе ценностей студенческой молодежи Таджикистана в условиях межкультурного взаимодействия // Вестник университета (Российско-Таджикский (Славянский) университет). – 2021. – № 3-4 (75). – С. 205–214.
6. Гаранович М. В. Концепт «любовь» в языковом сознании российской и китайской молодежи // Перспективы науки. – 2018. – № 9 (108). – С. 273–282.
7. Философия любви: в 2 ч. / под общ. ред. Д. П. Горского; сост. А. А. Ивин. – М.: Политиздат, 1990.
8. Белова Д. Н. Понятие любви в культурно-нравственном аспекте // Миссия конфессий. – 2017. – № 25. – С. 66–78.
9. Кыштымова И. М., Макаревич В. В. Любовь в системе социально значимых ценностей студенческой молодежи // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2020. – Т. 31. – С. 66–80.
10. Haslip M. J., Allen-Handy A., Donaldson L. How do Children and Teachers Demonstrate Love, Kindness and Forgiveness? Findings from an Early Childhood Strength-Spotting Intervention // Early Childhood Education Journal. – 2019. – № 47. – P. 531–547. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00951-7>
11. Reid S. K., Sealey-Ruiz Y. Love as a moral imperative in teaching and teacher education // Purposeful Teaching and Learning in Diverse Contexts: Implications for Access, Equity and Achievement. – 2022. – P. 147. – URL: <https://nyuscholars.nyu.edu/en/publications/love-as-a-moral-imperative-in-teaching-and-teacher-education> (дата обращения: 15.06.2023).
12. Верхотурова Ю. А., Донгаузер Е. В., Ясинских Л. В. Понятие «любовь к детям» в философско-педагогическом дискурсе // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 6. – С. 45–52. DOI: 10.26170/ro20-06-05.
13. Гомонова Т. А. Воспитание педагогической любви как профессионально значимого качества будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2000. – 204 с.
14. Галай И. А., Айзман Р. И., Богомаз С. А. Гендерные особенности субъективной оценки значимости базисных ценностей и возможности их реализации у студентов первого курса педагогического вуза // Сибирский психологический журнал. – 2015. – № 56. – С. 167–176.

References

1. Dzhidar`yan, I. A., 2011. Faith, Hope and Love: an optimistic triad. Psychological Journal, no. 6, pp. 5–17. (In Russ.)
2. Bim-Bad, B. M., 2023. Love as a category of pedagogical anthropology [online]. Available at: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=8&binn_rubrik_pl_articles=101 (accessed 19.09.2023). (In Russ.)
3. Vorkachev, S. G., 2007. Love as a linguistic-cultural concept. Moscow: Gюзis Publ., 284 p. (In Russ.)
4. Surkov, A. G., 2020. The order of love: phenomenology. Bulletin of the Russian Christian Humanitarian Academy, no. 4-2, pp. 82–95. (In Russ.)
5. Karimova, N. I., 2021. Monitoring of ideas about the value system of Tajik students in the context of intercultural interaction. Bulletin of the University (Russian-Tajik (Slavic) University), no. 3-4 (75), pp. 205–214. (In Russ.)
6. Garanovich, M. V., 2018. The concept of “love” in the linguistic consciousness of Russian and Chinese youth. Prospects of science, no. 9 (108), pp. 273–282. (In Russ.)
7. Gorskiy, D. P., 1990. Philosophy of love. Moscow: Politizdat Publ., 510 p. (In Russ.)
8. Belova, D. N., 2017. The concept of love in the cultural and moral aspect. The mission of the confessions, no. 25, pp. 66–78. (In Russ.)
9. Ky`shity`mova, I. M., Makarevich, V. V., 2020. Love in the system of socially significant

values of students. *News of Irkutsk State University. Series: Psychology*, no. 31, pp. 66–80. (In Russ.)

10. Haslip, M. J., Allen-Handy, A., Donaldson, L., 2019. How do Children and Teachers Demonstrate Love, Kindness and Forgiveness? Findings from an Early Childhood Strength-Spotting Intervention. *Early Childhood Education Journal*, no. 47, pp. 531–547 [online]. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00951-7> (In Eng.)

11. Reid, S. K., Sealey-Ruiz, Y., 2022. Love as a moral imperative in teaching and teacher education. *Purposeful Teaching and Learning in Diverse Contexts: Implications for Access, Equity and Achievement* [online]. Available at: <https://nyuscholars.nyu.edu/en/publications/love-as-a-moral-imperative-in-teaching-and-teacher-education>

(accessed 15.06.2023). (In Eng.)

12. Verxoturova, Yu. A., Dongauzer, E. V., Yainskix, L. V., 2020. The concept of “love for children” in philosophical and pedagogical discourse. *Pedagogical education in Russia*, no. 6, pp. 45–52. (In Russ.)

13. Gomonova, T. A., 2000. Education of pedagogical love as a professionally significant quality of a future teacher. *Cand. Sci. (Pedag.)*. Orenburg, 204 p. (In Russ.)

14. Galaj, I. A., Ajzman, R. I., Bogomaz, S. A., 2015. Gender features of subjective assessment of the significance of basic values and the possibility of their realization among first-year students of a pedagogical university. *Siberian Psychological Journal*, no. 56, pp. 167–176. (In Russ.)

Информация об авторах

Т. Г. Фирсова, кандидат филологических наук, доцент, декан факультета психолого-педагогического и специального образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, tan-firsova@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0493-0227>, Саратов, Россия

Е. С. Гринина, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры реабилитационных технологий на базе ГАУ СО «ЦАРИ», Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, elena-grinina@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8766-9668>, Саратов, Россия

Т. Ф. Рудзинская, кандидат психологических наук, доцент кафедры логопедии и психолингвистики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, tanzilyaff@yandex.ru, Саратов, Россия

Information about the authors

Tatyana G. Firsova, Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof., Dean of the Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education, Saratov State University, tan-firsova@yandex.ru, ORCID [0000-0002-0493-0227](https://orcid.org/0000-0002-0493-0227), Saratov, Russia

Elena S. Grinina, Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. of the Department of Rehabilitation Methods and Therapies at the Center for Adaptation and Rehabilitation of Disabled People, Saratov State University, elena-grinina@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8766-9668>, Saratov, Russia

Tanzilya F. Rudzinskaya, Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. of the Department of Speech Therapy and Psycholinguistics, Saratov State University, tanzilyaff@yandex.ru, Saratov, Russia

Вклад авторов

Фирсова Т. Г. – концепция исследования; развитие методологии; сбор материала; написание исходного текста; итоговые выводы.

Гринина Е. С. – обработка материала; анализ результатов; написание исходного текста; итоговые выводы.

Рудзинская Т. Ф. – анализ результатов; написание исходного текста; итоговые выводы.

Contribution of the authors

Tatyana G. Firsova – the research concept; the methods; data collection; text design; final conclusions.

Elena S. Grinina – data and the results analysis; text design; final conclusions.

Tanzilya F. Rudzinskaya – the results analysis; text design; final conclusions.

Поступила в редакцию 04.10.2023

Принята к публикации 01.11.2023

Submitted 04.10.2023

Accepted for publication 01.11.2023

Научная статья

УДК 373.5.064.1:378.637.012

DOI: 10.15293/1813-4718.2306.05

Новые форматы подготовки будущих педагогов к взаимодействию с родителями школьников и дошкольников

Александрова Екатерина Александровна¹

¹ Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия

Аннотация. В статье представлен опыт решения актуальной проблемы педагогического образования – подготовки будущих педагогов к взаимодействию с родителями их воспитанников и учеников. Показана противоречивость традиции направленности содержания изучаемых студентами педагогических дисциплин на формирование умения взаимодействовать исключительно с детьми, несмотря на то, что родители обучающихся являются сегодня полноправными субъектами образовательного процесса.

Цель статьи – привлечение внимания преподавателей, осуществляющих профессиональное обучение педагогических кадров, к проблеме подготовки педагогов к взаимодействию с родителями.

В качестве методологических подходов выступают эмоционально-ценностный, диалогический, рефлексивный и ситуативный, на которых основана авторская стратегия подготовки студентов педагогических специальностей к взаимодействию с родителями.

Результатом исследования является технология осуществления данной стратегии, суть которой в том, что студентам последовательно предлагается осуществлять педагогическое наблюдение за поведением родителей обучающихся в естественных или специально созданных условиях, в том числе и с помощью просмотра художественных и документальных фильмов; затем предлагается создать коллекцию ситуаций и соответствующих им педагогических реакций; после чего организуется разрешение студентами типичных ситуаций в игровой форме; студенты допускаются к фрагментарному информирующему взаимодействию с родителями в процессе педагогической практики и, впоследствии, к ситуационному конструктивному взаимодействию с ними.

В заключении определяется, с помощью каких методов и форм работы со студентами подобная стратегия будет эффективной.

Ключевые слова: взаимодействие с родителями; работа с родителями; семья и школа; стратегия профессиональной подготовки; подготовка педагогов; методы профессионального образования; формы профессионального образования

Для цитирования: Александрова Е. А. Новые форматы подготовки будущих педагогов к взаимодействию с родителями школьников и дошкольников // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 6. – С. 52–59. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2306.05>

New Formats of Training Intending Teachers for Interaction with Parents of Schoolchildren and Preschoolers

Ekaterina A. Alexandrova¹

¹ Saratov State University, Saratov, Russia

Abstract. The article presents the experience of solving an urgent problem of pedagogical education which is connected with preparing intending teachers for interaction with students' parents. The study shows inconsistency of the tradition when the content of pedagogical disciplines studied by students is aimed at the development of their ability to interact exclusively with children, despite the fact that students' parents act now as full subjects of the educational process.

The purpose of the article is to attract the attention of lecturers engaged in professional teacher-training programs to the issue of preparing teachers for interaction with parents.

The methodological approaches used in the study include the emotional and value-based one, the dialogical, reflexive and the situational approaches, on which the author builds the original strategy of preparing students majoring in pedagogy for the interaction with parents.

The results of the research comprise the technology of the strategy implementation. The essence of the technology is that students are consistently invited to carry out pedagogical observation of the parents' behavior in natural or specially created conditions, including watching feature films and documentaries; then it is proposed to create a collection of situations and corresponding pedagogical reactions; after which the students are organized to resolve typical situations in the form of a game; during their pedagogical practice the students are admitted to fragmentary informative interaction with parents, and subsequently, to situational constructive interaction with them.

In conclusion, it is determined by which methods and forms of work with students such a strategy will be effective.

Keywords: interaction with parents; work with parents; family and school; strategy of professional training; teacher training; methods of professional education; forms of professional education

For citation: Alexandrova, E. A., 2023. New formats of training intending teachers for interaction with parents of schoolchildren and preschoolers. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 6, pp. 52–59. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2306.05>

Введение. Постановка проблемы.

К настоящему времени преподавателями педагогических институтов и классических университетов, осуществляющих подготовку студентов по разнообразным профилям педагогических специальностей, накоплен обширный комплект методик и технологий обучения студентов. С каждым годом он пополняется для того, чтоб образовательный процесс в высшей школе все более был обращен к проблемам воспитания и развития личности как самих студентов, так и подготовке их в данной деятельности в силу будущих профессиональных обязанностей. И со своей зада-

чей преподаватели справляются успешно. Например, отзывы работодателей о педагогической деятельности выпускников факультета психолого-педагогического и специального образования ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского» только положительные. Полагаем, так же обстоит дело и в других университетах и институтах. Молодые педагоги успешно проводят уроки, ведут внеурочную деятельность и продуктивно занимаются внеклассной работой.

Однако, как показали наши беседы как со студентами, возвращающимися с педа-

гогической практики, так и с молодыми педагогами, только начинающими свой профессиональный путь, наиболее острой и неразрешимой для них является проблема взаимодействия с родителями обучающихся.

Цель статьи. Ниже представим некоторые элементы нашего опыта подготовки молодых людей к тому, чтобы общаться с людьми намного старше себя, причем при этом помогая родителям понять: как именно надо взаимодействовать с их детьми, не имея собственных в силу возраста. Тем самым мы, во-первых, систематизируем свои профессиональные практики и, во-вторых, попытаемся привлечь внимание профессионального сообщества к данной весьма значимой и весьма деликатной проблеме.

Обзор научной литературы по проблеме. Сразу оговорим, что внимание исследователей в большей части направлено на решение проблемы взаимодействия «семьи и школы», непосредственно «работу» учителей с родителями обучающихся. Но все же авторы обратились и к решению вопроса о подготовке педагогов к осуществлению этого процесса.

Так, подготовке будущих учителей к партнерско-педагогическому взаимодействию посвящено диссертационное исследование Н. А. Кузнецовой (2016) [1].

Вопросы подготовки будущих учителей начальных классов представлены в статье Е. В. Яковлевой (2015) [2], диссертациях Е. А. Татаринцевой (2018) [3] и А. С. Князевой (2019) [4], проблема формирования готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (А. Ю. Квасова, 2023) [5]. Стоит заметить, что эта проблема чаще всего привлекает внимание исследователей, вероятно, в силу того, что именно эта категория педагогов чаще всего на практике непосредственно общается с родителями учеников, равно как и родителями дошкольников. Аналогичная картина и у зарубежных ис-

следователей Ellen S. Amatea, Kacy Mixon, Shannon McCarthy, Buchanan, Karen S. and Buchanan, Thomas D., А. П. Сманцер [6–8].

Изучение научной литературы позволило заключить, что к наиболее типичным способам профессиональной подготовки будущих педагогов к взаимодействию с родителями относятся следующие виды деятельности студентов:

- анализ работы педагогов и классных руководителей в процессе педагогической практики, знакомство с документацией;
- использование практико-ориентированных заданий, в том числе решение конкретных педагогических ситуаций в процессе аудиторной и самостоятельной работы, участие в деловых играх;
- участие в родительских собраниях, проведение совместных праздников, работа в кружках в качестве помощника учителя и классного руководителя [9–11].

Результаты исследования. Обсуждение. В результате наблюдений за студентами бакалавриата и магистратуры, бесед с молодыми педагогами мы смогли зафиксировать наличие нескольких проблем.

Первая проблема «Инертность мышления родителей». Изучение дисциплины «Педагогика» в учебном плане подготовки студентов бакалавриата запланировано на втором курсе. При этом возраст студентов составляет приблизительно 19–20 лет. Родителям же обучающихся, с которыми они встречаются на практике, минимум 28–30 лет. И здесь возникает первая проблема. Родители не воспринимают студентов-практикантов всерьез, считая, что человек, не имеющий своих детей, не может «учить» их «как воспитывать».

Вторая проблема «Инертность классных руководителей». Студенты, будучи на практике, отмечают, что классные руководители не считают нужным присутствие студентов на родительских собраниях в ходе организационно-педагогической и психолого-педагогической практик, не доверяют студентам проведение фраг-

ментов родительских собраний. Поэтому студентам редко удается посетить родительские собрания и посмотреть, что представляют собой современные родители.

Третья проблема «Методическая некомпетентность классных руководителей в отношении взаимодействия с родителями». Даже опытные классные руководители в своем большинстве не обладают методиками проведения родительских собраний и индивидуального консультирования родителей в дискуссионных, игровых форматах, форматах обсуждения. До сих пор, к сожалению, они практикуют собрания информирующего назидательного плана, что родителям не всегда нравится. Опрос показал, что родители такие собрания считают «пустой тратой времени» и присутствуют на них лишь в силу того, что опасаются негативной реакции со стороны педагогов.

Таким образом, часто студенты впервые встречаются с родителями «с глазу на глаз» в позиции «педагог – родитель» на летней вожатской практике в лагере после второго курса, где сразу сталкиваются с проблемными ситуациями. Студенты отмечают, что они не умеют убедить родителей в чем-либо, тушуются, когда надо конструктивно обсудить что-либо. Родители же относятся к ним весьма «потребительски».

Методология и методы исследования. Многие перечисленные выше авторы свои научные исследования базировали на системно-деятельностном, личностно-ориентированном и индивидуальном подходах. Признавая справедливость данных позиций, мы считаем необходимым дополнить этот перечень эмоционально-ценностным, диалогическим, событийным, рефлексивным и ситуационным подходами, максимально соответствующими методологическим основаниям примерной программы воспитания РАО [12]. Мы полагаем, что эти подходы максимально точно отражают педагогическую необходимость и целесообразность ситуативно

реагировать на запросы и реплики родителей (ситуационный подход), позволяют сделать общение полезным и рефлексивно-ориентированным, поэтому и запоминающимся (диалогичный, рефлексивный, событийный и эмоционально-ценностный подходы).

Практическая значимость данного исследования. Как результат, мы выработали стратегическую линию подготовки студентов педагогических специальностей к взаимодействию с родителями.

Так, в течение учебного года на втором курсе бакалавриата мы стараемся подготовить студентов отвечать на типичные вопросы родителей, наблюдать за родителями, наблюдать за ребенком и так составлять его психолого-педагогическую характеристику, чтобы это можно было деликатно обсудить с родителями по принципу «не навредить».

В самом начале второго курса (третий семестр обучения в бакалавриате) мы обращаем внимание студентов на самые различные эпизоды из художественных и мультипликационных фильмов. Даже в качестве заданий для самостоятельной работы мы предлагаем сделать список, подборку эпизодов, где показаны самые разные моменты взаимодействия родителей с педагогами, родителей с детьми. Далее мы обсуждаем на занятиях, как может отреагировать педагог, как можно об этом поговорить с родителями, как построить разговор с родителями такого типа, так как существует множество родительских ролей. Они описаны, начиная с книги «Книга для родителей» А. С. Макаренко [13].

Подобная работа проводится на протяжении всех лет взаимодействия со студентами. Но на нее нанизывается следующая практика. Это обсуждение самых разных педагогических ситуаций, вначале устно, а затем через их театрализацию на занятиях. Студенты играют роли родителей, продумывают их реакции и проигрывают их в разнообразных сценках. Однако, к сожалению, мы не можем уделять этому мно-

го времени, т. к. количество часов на курс педагогики сократилось.

Справедливости ради надо сказать, что одновременно возросло количество часов на учебную и производственную практики, что и помогает нам выйти из ситуации. Для этого мы в задания для учебной и педагогической практики вносим соответствующие акценты.

Например, на психолого-педагогической практике (в нашем случае это третий семестр) мы даем следующее задание для студентов: посещение родительских собраний с целью наблюдений за современными родителями. Мы предлагаем студентам определить, какие роли играют современные родители, понаблюдать, как классный руководитель отвечает на вопросы родителей, поставить себя на место классного руководителя и подумать, как ответили бы вы.

Также мы просим наших практикантов заняться созданием коллекции типичных вопросов родителей и типичных претензий родителей для того, чтобы потом студент смог найти ответы на эти вопросы и выработать тактику поведения и адекватную реакцию при предъявлении такой претензии. Таким образом в результате психолого-педагогической практики у них осуществляется некая профессиональная проба «А как бы ответил я?», «Как бы я поступил?»

Следующая практика – организационно-педагогическая (второй курс, третий-четвертый семестр). Цель заданий третьего семестра – научиться реагировать на реплики родителей. Наш опыт показывает, что удобнее всего эту работу построить через социальные сети. Мы рекомендуем нашим студентам в их страницах в социальных сетях (специально созданных или имеющихся) размещать актуальную для родителей информацию, размещать притчи, рассказы, устраивать родительское голосование по острым вопросам, которые возникают в классе с данными детьми. И пробовать реагировать соответственно на запросы родителей не сразу, как это воз-

никает при очном общении, а косвенно, отсрочено. У студентов появляется возможность подумать, как бы они ответили родителям максимально корректно. И студент, таким образом, набирает опыт ответов на вопросы.

В четвертом семестре мы уже просим ребят выступать с микросообщениями на родительских встречах. Сначала – информационного плана, но к весне уже в форме игрового взаимодействия при решении каких-либо вопросов, или беседы, методики «свитки». Как результат, к летней вожатской практике они приходят более подготовленными, и реальная встреча с родителями для них не становится стрессовой ситуацией.

На летнюю вожатскую практику мы даем задание: составьте список советов по принципу «если родитель вашего ребенка..., то вы поступаете...». Потом эти советы мы обсуждаем на конференции по итогам летней вожатской практики, часть из них передаем следующим вторым курсам, следующим вожатым.

Также мы используем ситуации на практиках, которые запланированы на третьем и четвертом курсах обучения. В течение этого времени студенты уже ведут фрагменты родительских встреч (родительских собраний). Кроме того, мы практикуем включение в курсовые и выпускные квалификационные работы параграфов или их фрагментов о том, как взаимодействовать педагогам с родителями в рамках изучаемой студентом педагогической деятельности (предмета его исследования). Как темы исследования можно (и нужно ли?) преподнести родителям? Как взаимодействовать с родителями для того, чтобы ребенок лучше понял ту или иную тему / причины своих поступков и поведения в целом / направление своего дальнейшего развития?

Кроме того, мы учитываем, что у любого современного педагога должны быть сформированы такие компетенции, как способ-

ность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде (УК-3), способность взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ (ОПК-7).

Для этого мы сначала организуем участие будущих педагогов в авторских тренингах «Серебряная семья» и «Семейные узы» (Е. А. Александрова, 2019), на которых создаются игровые ситуации для студентов, которым предстоит сыграть роли членов семьи, разрешающих проблемы ребенка, связанные со школой. Работая с фольгой, нитками, будущие педагоги формулируют для себя извечные истины о том, что конфликты, каждый раз оставляющие на сердце человека след, легче предотвращать, чем разрешать, а также о том, что конструктивное общение в семье укрепляет семейные узы. Впоследствии студенты могут на практике провести либо фрагменты этих тренингов, либо воспроизвести их целиком.

Мы не ограничиваем сроками обучения в университете время подготовки студентов к взаимодействию с родителями обучающихся.

К иным форматам подготовки будущих и молодых педагогов к взаимодействию с родителями мы относим даже виртуальный педагогический класс для будущих абитуриентов. Наша цель – создать такое эмоциональное пространство для будущих педагогов, чтобы им захотелось быть и остаться в профессии, чтобы им захотелось общаться с родителями на конструктивных основаниях для пользы каждого ребенка. Поэтому ученикам нашего виртуального педагогического класса СГУ мы даем задание подобрать и обсудить эпизоды из фильмов (о чем мы писали выше) в силу этических причин, так как иные задания мы им дать не можем, как и не можем им говорить о специфике родительского поведения [14].

На нашем традиционном Научно-методическом фестивале «Неделя педагогиче-

ского образования СГУ», который проходит у нас уже десятую весну подряд, мы устраиваем обсуждения, дискуссионные площадки для споров о вариантах решения наиболее острых проблем, которые возникают у педагогов при взаимодействии с родителями. Например, это вопрос о том, почему родители не хотят идти в школу, как сделать так, чтоб им захотелось прийти и совместно с педагогами сделать жизнь детей в школе лучше. Об этом уже есть соответствующие публикации [15].

Еще одним новым форматом для постдипломного ведения молодых специалистов, которые закончили наши факультеты и институты по педагогическому образованию, является «Педагогический консилиум». На его заседаниях мы тоже устраиваем обсуждения проблем взаимодействия с родителями и просим молодых педагогов составлять коллекции прецедентов родительско-педагогического взаимодействия для того, чтобы с помощью примеров из этих коллекций обучать наших студентов. В процессе общения мы еще раз убедились в том, что основная проблема для молодого педагога-выпускника – коммуникация с родителями. Это важно, поскольку оказалось, что это одна из основных причин ухода молодых педагогов из профессии.

Заключение. Как мы смогли убедиться, разработанная нами стратегическая линия подготовки студентов педагогических специальностей к взаимодействию с родителями эффективна. Логическая последовательность деятельности преподавателя в процессе реализации данной стратегии выглядит следующим образом: наблюдение – создание коллекции ситуации и соответствующих реакций – разрешение типичных ситуаций в игровой форме – фрагментарное информирующее взаимодействие с родителями – ситуационное конструктивное взаимодействие с родителями.

Полагаем, что наша деятельность принесет результаты и нам удастся в перспекти-

ве представить вниманию педагогического сообщества систему подготовки педагогов к конструктивному взаимодействию с родителями обучающихся.

Список источников

1. Кузнецова Н. А. Подготовка будущих учителей к партнерско-педагогическому взаимодействию с родителями школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2016. – 24 с.
2. Яковлева Е. В. Формирование у будущих учителей начальных классов готовности к взаимодействию с родителями обучающихся // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – URL: <https://science-education.ru/article/view?id=20656> (дата обращения: 07.09.2023).
3. Татаринцева Е. А. Подготовка будущих педагогов к взаимодействию с родителями в развитии духовно-нравственной сферы младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Армавир, 2018. – 26 с.
4. Князева А. С. Формирование готовности будущего учителя начальных классов к педагогическому взаимодействию с родителями в воспитании учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Армавир, 2019. – 28 с.
5. Квасова А. Ю. Формирование готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Якутск, 2023. – 24 с.
6. Ellen S. Amatea, Kacy Mixon, Shannon McCarthy. Preparing Future Teachers to Collaborate With Families Contributions of Family Systems Counselors to a Teacher Preparation Program // The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families. – 2012. – № 21 (2). – P. 136–145.
7. Buchanan Karen S., Buchanan Thomas D. Preparing Teacher Candidates to Collaborate with Families and Communities: Standards, Research, and Practice. – URL: https://digitalcommons.georgefox.edu/soe_faculty/217/ (дата обращения: 07.09.2023).
8. Сманцер А. П. Подготовка будущих учителей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования на основе компетентностного подхода // Вестник Полоцкого университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2010. – № 11. – С. 8–12.
9. Сергушин Е. Г., Сергушина О. В. Формирование готовности бакалавров педагогического образования к работе с родителями обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-2. – С. 194–197.
10. Мякишева М. В. Подготовка будущих педагогов к организации взаимодействия с родителями // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-4. – С. 29–32.
11. Кочергина О. А. Подготовка будущих педагогов к работе с родителями в условиях современной школы // Kant. – 2021. – № 3 (40). – С. 229–233.
12. Воспитание в современной школе: от программы к действиям / П. В. Степанов, Н. Л. Селиванова, В. В. Круглов, И. В. Степанова, И. С. Парфенова, И. Ю. Шустова, Е. О. Черкашин, М. Р. Мирошкина, Т. Н. Тихонова, Е. Ф. Добровольская, И. Н. Попова; под ред. П. В. Степанова. – М.: ИСПО РАО, 2020. – 119 с.
13. Макаренко А. С. Книга для родителей. – СПб.: Питер, 2019. – 352 с.
14. Елина Е. Г., Шамионов Р. М. Виртуальный педагогический класс в контексте классического университета: принципы организации, проблемы, решения // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2022. – № 3. – С. 65–70.
15. Елина Е. Г., Александрова Е. А. Новые формы взаимодействия со студентами: научно-образовательный фестиваль «Неделя педагогического образования» в СГУ имени Н. Г. Чернышевского // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2019. – Т. 8, № 2 (30). – С. 163–168.

References

1. Kuznetsova, N. A., 2016. Preparing future teachers for partnership-pedagogical interaction with parents of schoolchildren: Abstract Cand. Sci. (Pedag.). Vladikavkaz, 24 p. (In Russ.)
2. Yakovleva, E. V., 2015. Formation of readiness among future primary school teachers to inter-

- act with parents of students. Modern problems of science and education, no. 4. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20656> (accessed 07.09.2023). (In Russ.)
3. Tatarintseva, E. A., 2018. Preparing future teachers for interaction with parents in the development of the spiritual and moral sphere of junior schoolchildren. Abstract Cand. Sci. (Pedag.). Armavir, 26 p. (In Russ.)
4. Knyazeva, A. S., 2019. Formation of the readiness of the future primary school teacher for pedagogical interaction with parents in the education of students. Abstract Cand. Sci. (Pedag.). Armavir, 28 p. (In Russ.)
5. Kvasova, A. Yu., 2023. Formation of the readiness of future teachers to accompany parents of preschool children with disabilities. Abstract Cand. Sci. (Pedag.). Yakutsk, 24 p. (In Russ.)
6. Ellen, S. Amatea, Kacy, Mixon, Shannon, McCarthy, 2012. Preparing Future Teachers to Collaborate With Families Contributions of Family Systems Counselors to a Teacher Preparation Program. The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, no. 21 (2), pp. 136–145. (In Eng.)
7. Buchanan, Karen S., Buchanan, Thomas D., 2019. Preparing Teacher Candidates to Collaborate with Families and Communities: Standards, Research, and Practice. Available at: https://digitalcommons.georgefox.edu/soe_faculty/217/ (accessed 07.09.2023) (In Eng.)
8. Smantser, A. P., 2010. Preparing future teachers to work with children in inclusive education based on a competency-based approach. Bulletin of Polotsk University. Series E. Pedagogical sciences, no. 11, pp. 8–12. (In Russ.)
9. Sergushin, E. G., Sergushina, O. V., 2020. Forming the readiness of bachelors of pedagogical education to work with parents of students. Problems of modern pedagogical education, no. 67-2, pp. 194–197. (In Russ.)
10. Myakisheva, M. V., 2020. Preparing future teachers to organize interaction with parents. Problems of modern pedagogical education, no. 68-4, pp. 29–32. (In Russ.)
11. Kochergina, O. A., 2021. Preparing future teachers to work with parents in a modern school. Kant, no. 3 (40), pp. 229–233. (In Russ.)
12. Stepanov, P. V., Selivanova, N. L., Kruglov, V. V., Stepanova, I. V., Parfenova, I. S., Shustova, I. Yu., Cherkashin, E. O., Miroshkina, M. R., Tikhonova, T. N., Dobrovolskaya, E. F., Popova, I. N., 2020. Education in modern school: from program to action. Moscow: ISRO RAO Publ., 119 p. (In Russ.)
13. Makarenko, A. S., 2019. A book for parents. St. Petersburg: Peter Publ., 352 p. (In Russ.)
14. Elina, E. G., Shamionov, R. M., 2022. Virtual pedagogical class in the context of a classical university: principles of organization, problems, solutions. Alma Mater (Bulletin of Higher School), no. 3, pp. 65–70. (In Russ.)
15. Elina, E. G., Aleksandrova, E. A., 2019. New forms of interaction with students: scientific and educational festival “Week of Pedagogical Education” at Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky”. News of Saratov University. New episode. Series Acmeology of education. Developmental psychology, T. 8, no. 2 (30), pp. 163–168. (In Russ.)

Информация об авторе

Е. А. Александрова, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методологии образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, alexkatika@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2101-7050>, Саратов, Россия

Information about the author

Ekaterina A. Alexandrova, Dr. Sci. (Pedag.), Prof. Head of the Department of Educational Methodology, Saratov State University, alexkatika@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2101-7050>, Saratov, Russia

Поступила в редакцию 01.10.2023
Принята к публикации 01.11.2023

Submitted 01.10.2023
Accepted for publication 01.11.2023

Научная статья
УДК 378.637.013.016:316.472.4
DOI: 10.15293/1813-4718.2306.06

Социальная сеть как цифровой образовательный ресурс в подготовке педагога

Бурмистрова Марина Николаевна¹

¹ Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия

Аннотация. В статье актуализируется проблема образовательных ресурсов, обеспечивающих повышение качества подготовки будущих педагогов в рамках учебной дисциплины «Педагогика». В качестве эффективного цифрового ресурса рассматривается виртуальная учебная группа на платформе ВКонтакте. Раскрываются возможности социально-цифровой среды как компонента смешанного обучения в профессиональной подготовке будущих педагогов в рамках дисциплины «Педагогика», описываются формы организации интерактивного обучения студентов, определяются виды заданий для их самостоятельной работы в сети, проясняется роль преподавателя в новых условиях взаимодействия со студентами. Доказано, что организация образовательного взаимодействия студентов в социально-цифровой среде в формате виртуальной учебной группы позволяет активизировать их самостоятельную познавательную и творческую деятельность, разнообразить формы учебной деятельности посредством расширения поля интерактивного взаимодействия студентов, что компенсирует дефициты аудиторной работы и, как следствие, повышает прочность и осмысленность педагогических знаний, обеспечивает формирование собственной системы педагогических ценностей и позиции, готовности к непрерывному профессиональному саморазвитию.

Цель статьи заключается в выявлении образовательного потенциала социально-цифровой среды для расширения поля образовательного взаимодействия студентов при изучении педагогики.

Методология. Методы включенного наблюдения, опрос, изучение и анализ продуктов деятельности студентов, обобщение педагогического опыта позволили выявить особенности и способы продуктивного взаимодействия студентов-бакалавров в условиях социально-цифровой среды для осмысления и углубления педагогических знаний.

В заключении обобщаются возможности виртуальной учебной группы в социально-цифровой среде как образовательного ресурса и делается вывод, что внедрение новых цифровых инструментов в образовательный процесс высшей школы обеспечивает повышение качества педагогической подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: виртуальная составляющая учебной дисциплины; сетевое образовательное взаимодействие; смешанное обучение; социально-цифровая среда; цифровая дидактика

Для цитирования: Бурмистрова М. Н. Социальная сеть как цифровой образовательный ресурс в подготовке педагога // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 6. – С. 60–71. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2306.06>

Social Network as a Digital Educational Resource in Teacher Training

Marina N. Burmistrova¹

¹ Saratov State University, Saratov, Russia

Abstract. The study is devoted to the relevant issue of educational resources that ensure the quality growth of the teacher training within the framework of the learning area of «Pedagogy». A virtual study group on the VK platform is considered as an effective digital resource. The study reveals the possibilities of the socio-digital environment as a component of blended learning in the professional teacher training within the subject “Pedagogy”. It also describes the forms of organizing interactive learning, determines the types of tasks for the students’ independent activity in the network, and clarifies the teacher’s role in the new conditions of interaction with students. As a result, the study shows that organization of academic interaction of students in a socio-digital environment in the format of a virtual study group allows them to activate their independent cognitive and creative activities, to diversify the forms of educational activities by expanding the field of cooperative interaction of students. This compensates for the limited amount of classroom work and, consequently, increases the durability and meaningfulness of the pedagogical knowledge, ensures the formation of the student’s own system of pedagogical values and attitudes, their desire to continuously strive for professional self-development.

The purpose of the study is to identify the educational potential of the socio-digital environment in order to expand the field of academic interaction of students in the study of pedagogy.

Methodology. The methods of included observation, survey, the study and analysis of the products of students’ activities, generalization of pedagogical experience made it possible to identify the features and ways of productive interaction of undergraduate students in a socio-digital environment in order to advance in pedagogical knowledge and to understand it better.

In conclusion, the capabilities of a virtual learning group in a social-digital environment as an educational resource are summarized and it is concluded that the introduction of new digital tools into the educational process of higher education ensures an improvement in the quality of pedagogical training of future teachers.

Keywords: virtual component of the academic subject; network educational interaction; blended learning; socio-digital environment; digital didactics

For citation: Burmistrova, M. N., 2023. Social network as a digital educational resource in teacher training. Siberian Pedagogical Journal, no. 6, pp. 60–71. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2306.06>

Введение. Постановка проблемы. Новая «цифровая педагогика» сместила акцент с личного физического взаимодействия на интерактивное, конструктивистское обучение посредством цифровых ресурсов, при котором на равных взаимодействуют все участники образовательного процесса. Расширение возможностей использования социально-цифровых ресурсов в подготовке педагога требует научного обоснования их применения для обеспечения качества педагогического образования, его результативности.

Распространение цифровых технологий в последние десятилетия повлекло существенные изменения в организации образовательной деятельности студентов, педагогических разработок в контексте цифровых и сетевых технологий. В частности, на «стремительное развитие аппаратно-программных и, следовательно, дидактических возможностей этих технологий (от педагогического взаимодействия через текст до потокового видео)» – указывает в своем исследовании И. Н. Розина [1].

В качестве актуального социально-циф-

рового ресурса предлагаем рассмотреть социальную сеть ВКонтакте – привычную для большинства студентов площадку для удаленного общения и информирования.

Методология и методы исследования.

Цель данной статьи – обосновать роль виртуальной учебной группы студентов в социальной сети как образовательной площадки, дополнительного образовательного ресурса в условиях смешанного обучения. Задачи исследования: 1) определить дидактический потенциал виртуальной учебной группы в осмыслении педагогической теории и практики, в профессиональном самоопределении будущего педагога; 2) описать педагогические приемы организации образовательного взаимодействия в виртуальной учебной группе.

Для осмысления дидактического потенциала виртуальной учебной группы и оценки эффективности педагогических решений применялись следующие *методы исследования*: беседы со студентами, включенное наблюдение за их деятельностью в заданной цифровой среде, опрос, изучение и анализ продуктов деятельности студентов – эссе и комментарии, презентаций, рецензий и др., опытно-поисковая работа, обобщение педагогического опыта по организации и управлению познавательной деятельностью, самостоятельной работой и взаимодействием с педагогической информацией и между собой.

Опытно-поисковая работа предусматривала проектирование, организацию и развитие виртуальной учебной группы по дисциплине «Педагогика» на платформе социальной сети «ВКонтакте». Выбор сетевого сообщества не случаен. ВКонтакте, по данным аналитики Mediascope, SEO-AUDITOR и Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), одна из самых популярных социальных сетей в России. Проведенный нами опрос подтвердил наибольшую популярность этой соцсети среди студентов бакалавриата и магистратуры педагогического направле-

ния подготовки.

В опросе приняли участие 278 студентов 2-го и 3-го курса, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование» (бакалавриат), профиль «Иностранный язык». Опрос выявил, что все без исключения студенты (100 %) зарегистрированы и имеют активный профиль ВКонтакте, они ежедневно общаются в сети, обмениваются впечатлениями в постах на своих страницах, новостями, сообщают задания по учебным дисциплинам в диалоге, 95 человек (34,2 %) интересуются публикациями, освещающими события в сфере образования. Интерес к ВКонтакте объясняется и тем, что здесь размещены активные и востребованные у студентов страницы структурных подразделений Саратовского государственного университета – факультетов университета, студенческого совета и профсоюза, студенческого клуба университета, информационный контент которых дополняет в сети единое университетское пространство.

Таким образом, есть возможность использовать ВКонтакте как инструмент образовательного интерактивного взаимодействия со студентами и обогащения учебной информации в области педагогики и образования.

Исследование выполнено с опорой на системный подход, позволивший рассмотреть виртуальную группу как компоненту цифровой образовательной среды и раскрыть ее содержательные компоненты; деятельностный и личностно ориентированный подходы, определяющих студента активным субъектом образовательной деятельности и профессионально ориентированного самообразования по овладению компетенциями, необходимыми и достаточными для будущей педагогической деятельности.

Теоретической основой исследования послужили публикации зарубежных авторов К. Зирера [2] и Дж. Грэхэм, П. Ричи, Д. Уайлли, С. Хилтона [3], поднимающих пробле-

му обновления форматов обучения в цифровую эпоху и анализирующих возможности и пределы использования онлайн-технологий в образовании; отечественных исследователей: А. А. Вербицкого [4], определяющего возможности, ограничения и риски цифровизации образования; М. Н. Бурмистровой, М. П. Зиновьевой и Т. Г. Фирсовой [5], обосновывающих важность и необходимость формирования готовности педагогов к созданию цифровой образовательной среды и, соответственно, повышения их цифровой компетентности; Т. А. Ромм [6], обосновывающей воспитательный дискурс социальных сетей, их место и роль как фактора социализации человека, М. Е. Вайндорф-Сысоевой [7], раскрывающей дидактические аспекты цифрового обучения; М. Д. Горячева, М. М. Горячева, Н. В. Иванушкиной, В. В. Мантуленко [8], Г. В. Можяевой и А. В. Фещенко [9], И. Н. Розиной [1], Л. М. Андрухиной, А. М. Мирзаахмедова, Н. О. Садовниковой, С. Н. Уткиной [10], которые обосновывают целесообразность использования цифровых технологий, в том числе социальных сетей, в образовательных целях, рассматривают их организационные, психолого-педагогические и методические аспекты. Интересные форматы педагогического сопровождения в цифровой образовательной среде предлагает Е. А. Александрова, убедительно показывая, как с их помощью решаются «противоречия между массовыми формами преподавания и необходимостью индивидуального подхода к каждому ученику» [11, с. 33].

Результаты исследования. Обсуждение. Поиск новых эффективных способов и форм образовательного взаимодействия со студентами в их профессионально-педагогической подготовке, которые бы дополняли традиционную аудиторную и внеаудиторную работу, побудил нас к созданию учебной группы студентов, получившей название «Понимающая педагогика воспитания и обучения».

Структура контента на странице группы включала разнообразные материалы для самостоятельного изучения в рамках учебной дисциплины «Педагогика»: электронные лекции, информационные материалы по программе курса педагогики, дополняющие онлайн-лекции, видеоматериалы, научно-популярные статьи и посты по вопросам воспитания и обучения.

Все публикации преподавателя и перепосты сопровождаются указателем, который выполняет функцию своего рода «точки опоры» в информационном контенте – *«Важно! Советы по организации обучения интересного и успешного для учащихся»*, *«Предлагаю к просмотру!»*, *«История отечественной школы. Очень интересный проект!»*, *«Интересно! Художественный взгляд на школу»*, *«Полезно!!! Подсказки водителям от РДШ»*. Это, по нашему замыслу, помогает студенту быстро сориентироваться в проблематике информации и выбрать значимое для ознакомления, исходя из собственных образовательных интересов.

Предлагаемый видеоконтент включает подборку отечественных и зарубежных художественных фильмов о школе, детях и учителях, о взаимоотношениях взрослых и детей («Чучело», «Чудо», «Звёздочки на земле», «Достали!» и др.), документальные видеофильмы о современных проблемах в образовании («Школа будущего: обучение онлайн, роль учителя и новые профессии в образовании»). Таким образом, созданный виртуальный дискуссионный кино клуб является частью познавательного профессионально значимого контента для будущего педагога.

Этот ресурс позволяет студентам познакомиться с реальными ситуациями школьной жизни, с которыми сталкиваются учителя, с педагогическими методами решения проблем, увидеть и положительный опыт, и трагические ошибки, которые нередко допускают учителя. Ценность такого художественного видеоконтента для

личностного и профессионального самоопределения будущего педагога отражают комментарии студентов. Вот некоторые размышления студентов после просмотра фильма Ролана Быкова «Чучело»:

«Есть фильмы, которые заслуживают называться моральными уроками для общества. Таковым, на мой взгляд, является и фильм «Чучело». Он призывает нас к милосердию и добру, он учит быть не там, где сила, а там, где правда. Учит, что там, где нет доброты, нет и справедливости. Я думаю, что после просмотра этого фильма все дети и взрослые становятся немного добрее, а это самая огромная польза, которую может принести искусство. Более того, «Чучело» учит взрослых видеть и слышать проблемы детей. Очень часто подростки попадают в конфликтные ситуации, которые не могут решить без поддержки старшего поколения. Моральные уроки фильма «Чучело» никогда не устареют. Люди ведь постоянно совершают одни и те же ошибки из-за своих страхов, равнодушия, а иногда и жестокости. А фильм учит нас доброте, толерантности, взаимопониманию, смелости – бесценным человеческим качествам» (Арина П.)

«Я считаю, что фильм «Чучело» является классикой своего жанра, и все родители должны обязательно показать его своему ребенку. Этот фильм учит нас относиться чуточку добрее к своему ближнему, а взрослых призывает замечать детские проблемы и не обесценивать их. Несмотря на то, что фильм не новый, все описанные проблемы, к сожалению, до сих пор являются актуальными» (Екатерина П.)

Таким образом, обращение студентов к художественным фильмам, затрагивающим педагогические темы, – это уникальная возможность осмысления того, как педагогическое знание в руках не равнодушного, творческого педагога из инструмента превращается в искусство педагогической деятельности, обеспечивая поддержку и успешное развитие личности ребенка.

Также студентам предлагаются к просмотру видеолекции по педагогической тематике педагогов и психологов ведущих вузов и научно-исследовательских организаций России (используются с соблюдением авторских прав видео, размещенные в открытом доступе на каналах видеохостинга Rutube или видеобиблиотеки канала «VKВидео»). Например, видеолекции известных ученых в области педагогики и психологии (А. Г. Асмолов «Изменение парадигмы образования и роли учителя», А. С. Соловейчик «Свобода и дисциплина», Л. В. Петрановская «Воспитание с видом на будущее» и др.). Подобные материалы предлагаются студентам в дополнение к аудиторной лекции, поэтому преследуемая нами дидактическая цель – организовать повторение и закрепление, расширение и углубление учебной информации, обеспечить возможность взглянуть на программный лекционный материал «другими глазами», «под другим углом».

Большое внимание мы обращаем на комментарии, оставленные студентами, которые как инструмент обратной связи показывают степень их заинтересованности и осмысления лекционного материала, обсуждаемой проблемы или вопроса. Для преподавателя они представляют определенную ценность, поскольку помогают выявить глубину понимания студентом теории педагогики и способности использовать ее для объяснения педагогических фактов, явлений и процессов в школьной системе обучения и воспитания. Считаю именно в диалоговом взаимодействии «проясняются смыслы педагогических фактов и явлений, и каждый студент обретает личностный смысл профессиональной деятельности, своей роли во взаимодействии “учитель – ученик”» [12].

Приведем комментарии студентов к онлайн-лекции на тему «Педагогический процесс».

«Для себя я сделала следующий вывод: сегодня педагогический процесс представляется

не столько простым объединением процессов воспитания, обучения, развития, сколько абсолютно новой системой отношений, которая подчиняет себе поведение участников образовательных отношений. Другими словами, без четкого сотрудничества учителя и ученика невозможно прийти к качественному результату (что определяет деятельностный компонент педагогического процесса)» (Арина П.).

«После лекций я поняла, насколько хорош современный взгляд на педагогический процесс, так как в целостном педагогическом процессе все педагоги-новаторы выделяют основную категорию воспитания, обучения и становления личности – “сотрудничество”, при осуществлении которого педагоги и ученики выступают субъектами образовательного процесса. Первой целью школы сегодня является развитие обучающегося для того, чтобы он самостоятельно имел возможность и хотел получать знания, умения и навыки, а также совершенствовать свои возможности. Современные учителя-практики, как и учителя-теоретики выделяют такие основные признаки понятия «педагогика сотрудничества» как: субъектная позиция участников целостного педагогического процесса, гуманизм; развитие личности; взаимодействие, взаимопомощь, взаимопонимание; диалогичность общения, коллективизм; комфортность условий для саморазвития и самореализации, равноправная позиция всех субъектов. Целью педагога является понимание интересов учащегося, помочь ему правильно, с научной точки зрения осознать их, осуществлять с ним диалог, помочь ему в становлении личности. Таким образом, самообучение и саморазвитие учителя – важная составляющая целостного педагогического процесса, основанного на совместной работе и сотворчестве» (Виктория У.).

«В данном видео рассматриваются сущность педагогического процесса, его структура (цель, содержание, методы и технологии, результат), этапы проектирования педагогического процесса (целеполагание, формулировка ожидаемых результатов, анализ вариантов реализации, реализация и анализ результатов).

Хоть педагогический процесс еще не имеет однозначного определения в современной науке, он должен быть ориентирован на решение одной задачи: сделать человека человеком, сделать его лучше. В конце видео в качестве примера была приведена притча, главная мысль которой заключается в следующем: только «крылатый» учитель способен и своего ученика сделать «крылатым», то есть воодушевить его, вдохновить стать лучше, вдохновить постигать науку и вдохновить учиться. Если учитель сам будет зажжен этой идеей, этой целью, то его воспитанники переймут эти качества и весь процесс обучения будет проходить плодотворно и успешно» (Полина Г.).

Обсуждение видеолекции А. С. Соловейчика «Свобода и дисциплина» по одноименной статье Симона Соловейчика.

«Соловейчик обратился к очень важным пунктам, которые не только объясняют полезность учения с увлечением, но и то, какие шаги нужно предпринять, чтобы эффективно организовать его. Например, не следует ждать, что у всех учеников появится воля к обучению и/или вера в собственные успехи. За этим нужно следить, ухаживать и культивировать. Сравнения напрашиваются сами собой. Педагоги должны обращать внимание на такие вещи, поскольку здесь очень действенен старинный принцип «Что посеешь, то и пожнешь» (Александр М.).

«Учение с увлечением» – это попытка нащупать механизм возникновения интереса к процессу обучения, который для многих является неинтересным и даже вынужденным.

В своей книге Соловейчик разбирает такие категории, как:

1. Воля и на что она должна быть направлена. По мнению автора, существуют «объявленные (пусть даже в мыслях) цели» и «тайные, настоящие», на какие и должна быть направлена вся наша воля. Осознание своей истинной цели поможет ученику правильно распределить свои ресурсы и сконцентрировать волю.

2. Вера в себя. Соловейчик соглашается с тем,

что она сильно зависит от наших родителей и от нашего окружения. Однако он считает, что человек и сам может укрепить веру в себя. И, быть может, не менее важное, «перестать думать о том, как относятся ко мне, а больше думать о том, как я отношусь к людям, помогаю ли им, поддерживаю ли их, подбадриваю, укрепляю ли их веру в себя».

3. Мышление. Интересна мысль автора о связи чувств и мышления, где первичны чувства. Поэтому автор рассматривает сопереживание как способ научиться чувствовать.

4. Внимание. Важно, по мнению автора, размышлять над собственными действиями и собственными мыслями.

Отсюда высвечиваются актуальные ориентиры педагогической деятельности – помочь ребенку осознавать свои цели, развивать его духовную сторону личности, эмоциональный интеллект, рефлексивные способности и укреплять веру в себя.

Автор данной книги также рассматривает различные приемы, которые помогут сделать процесс обучения интересным и желаемым. Считаю, книга полезна как учителям, так и ученикам» (Полина Г.)

Раздел «Обсуждения» используется для размещения студенческих самостоятельных работ и организации диалога на заданную тему.

Задача преподавателя состоит в том, чтобы задать интересную и актуальную тему, обращение к которой позволит студентам осмыслить верность педагогических решений, выявить проблемы школьного образования, отразить свой школьный опыт, выработать собственную педагогическую стратегию. Например, студентам предлагаются темы для обсуждения: «Воспитывает ли школа сегодня учеников» или «Чему воспитывает школа?»; «Воспитанный человек! Какой он? Предложите современный ответ на вечный вопрос»; «В статье “О пользе педагогической литературы” К. Д. Ушинский писал: “Ни медицина, ни педагогика не могут быть названы наука-

ми в строгом смысле этого слова”. А ты как считаешь?».

Темы для обсуждения представляли собой профессионально ориентированные педагогические задачи. Например:

1. Многие учителя на вопрос «Какой урок они считают хорошим (т. е. эффективным)?» дают следующие ответы:

– когда ученики внимательно слушали, не отвлекались «в смартфоны»;

– успели все запланированные вопросы разобрать;

– ученики хорошо работали, поставила много хороших оценок и т. п.

А что значит «хороший урок» в понимании школьников? Организуйте опрос среди учащихся и разработайте рекомендации к современному уроку.

2. «Урок – это зеркало общей и педагогической культуры учителя, мерило его интеллектуального богатства, показатель его кругозора, эрудиции» – считал В. Сухомлинский.

Действительно, урок, как в фокусе, собирает в себе все проблемы школьного воспитания, отражает обобщенный облик школы, личности учителя и несет на себе как отпечаток времени, так и возможные перспективы развития общества.

Если согласен, то посоветуй, как учителю создать УРОК высокой культуры.

3. Илья С. никогда не посещает классные мероприятия, объясняя это занятостью дома. Можно ли оставить ситуацию без изменения? Составьте чек-лист педагогических решений.

Некоторые темы направлены на повторение и закрепление программного материала, его систематизацию в формате «методическая копилка».

1. Тема «Поощрения и наказания как методы воспитания»

«Классические принципы обучения – научности и доступности, сознательности и активности, систематичности и последовательности, наглядности, прочности усвоения, связь

обучения с жизнью – давно обоснованы в педагогической науке. А каких принципов, кроме указанных, следует придерживаться современному учителю, чтобы урок стал максимально продуктивным для обучения и воспитания? Как меняется сегодня понимание классических принципов обучения?»

1. Тема «Поощрения и наказания как методы воспитания»

Задание «Составьте копилку способов поощрения учащихся. Для выполнения задания изучите и проанализируйте педагогические практики зарубежной и отечественной школы»

Как видно из приведенных примеров, использование таких форм работы со студентами – это педагогическое решение по вопросам «Как научную педагогику превратить в “живую” педагогику?», «Как дать возможность каждому студенту высказать свое мнение (решение) по тому или иному вопросу, педагогической ситуации?» и др., т. е. как в программное содержание важным компонентом вписать пространство продуктивного взаимодействия будущих педагогов.

Специальные темы – «Фестиваль социально значимых проектов» – выступают площадкой для размещения результатов самостоятельной деятельности, что позволяет студентам презентовать свою работу, обмениваться собственными педагогическими находками и решениями, взаимно оценивать работы друг друга.

В теме «Педагогические находки» студенты делятся эффективными педагогическими техниками, которые позволяют сделать воспитание и обучение интересным, радостным и продуктивным для ребенка. Выполнение такого задания побуждает студента к изучению эффективных педагогических практик и широкого опыта педагогической деятельности.

В теме «Советую почитать» студенты размещают свои рецензии на книги (статьи) по проблемам школьного образования, что поддерживает общий интерес студен-

тов к чтению педагогической литературы, с одной стороны, и формируется информационная база литературных источников для будущего учителя, с другой. Приведем пример рецензии студентки Виктории У.

«Предлагаю всем прочитать книгу Джуди Дирксен «Искусство обучать. Как сделать любое обучение нескудным и эффективным».

Джули Дирксен – преподаватель и независимый консультант в области e-learning.

«Это очень полезная книга для каждого из нас. Прежде всего, мы будущие педагоги и нам важно понимать, как заинтересовать детей в обучении, как сделать это обучение нескудным и полезным и как открыть новые горизонты для наших учеников» (Анастасия Р.)

«На мой взгляд, каждому педагогу интересно было бы прочитать книгу американских психологов Адель Фабер, Эйлен Мазлиш «Как говорить с детьми, чтобы они учились». Главное достоинство этой книги – четкая структура, небольшое количество глав, которые посвящены одному конкретному аспекту. Внутри главы материал хорошо структурирован – небольшая общая часть, объясняющая проблему, затем иллюстрация темы в виде комикса, краткое изложение мысли по пунктам и возможные вопросы. Урок, который я вынесла из книги – прежде, чем продумать чему учить, нужно задуматься над тем, как пробудить у ребенка интерес, желание учиться, проанализировать, какие чувства будет переживать ребенок в образовательной деятельности. Для этого следует поставить себя на место ребенка и его глазами оценить образовательную ситуацию. Я усвоила главный смысл современной психодидактики – игнорирование или небрежное отношение к чувствам ребенка недопустимо, ибо сделает обучение ребенка в школе мучительно трудным» (Вика У.)

Виртуальная учебная группа в рамках дисциплины на платформе социальной сети – это цифровой ресурс, который дополняет аудиторную работу (минимизирует ее ограничения), поддерживает интерактивное взаимодействие студентов в образова-

тельном процессе, что в результате обеспечивает успешное решение образовательных задач учебной дисциплины.

Таким образом, учебная группа в социальной сети является образовательной площадкой в условиях смешанного обучения, а ее потенциал в профессионально-педагогической подготовке будущих педагогов определяется тем, что:

- образовательный ресурс в формате социальной сети привлекателен своей доступностью, интересен разнообразием информационного контента и возможностью принимать личное участие в его создании (например, предлагать педагогические ситуации из собственного опыта, собственные педагогические решения проблем, художественные фильмы к просмотру);

- формальное обучение дополняется неформальным общением по проблемам современной педагогики и образования;

- отсутствуют пространственные и временные ограничения, тем самым обучение превращается для студента в непрерывный процесс профессионального самоопределения и становления;

- процесс обучения превращается в само- и взаимообучение;

- педагогические знания студентов расширяются и закрепляются в ситуации свободного общения;

- обеспечивается формирование у студентов важнейшей компетенции современного педагога – способности к самоорганизации и самообразованию;

- развивается критическое мышление и способность к педагогической рефлексии – предпосылки успешной педагогической деятельности;

- в общем дискурсе каждый студент может выработать собственное видение педагогической профессии, обрести личностный смысл педагогической деятельности и собственную педагогическую позицию.

Кроме того, в предлагаемых видах деятельности в рамках виртуальной учебной группы у студентов совершенствуется на-

вык письменной речи, развивается цифровая грамотность и этика цифровой коммуникации.

Преподаватель в ситуации обучения в сети выступает экспертом информационного контента – помогает студентам из потока интернет-ресурсов отделить некачественный контент, выбрать качественный и ценный в плане обогащения педагогических знаний и профессионального самоопределения и развития; создателем информационной образовательной среды и ведущим информационного канала – подбирает и на странице учебной группы размещает текстовую и видеoinформацию (например, путем репоста); координатором – организует разные виды учебной деятельности студентов, используя возможности социальной сети, с помощью разнообразных заданий создает виртуальные учебно-педагогические ситуации; модератором – управляет общением студентов на заданные педагогические темы, помогает выявить личностные смыслы в контексте предметного знания, обменяться ими.

Подводя итоги проведенного исследования, следует сделать некоторые заключения. Организация образовательного процесса посредством социально-цифровой сети дает возможность:

- формирования учебной информации (лекционных основных и дополнительных информационных и познавательных материалов – текстового, видео-, аудио-, фото-контента) и ее длительного хранения;

- организации разнообразных видов образовательной деятельности студентов в контексте программного материала учебной дисциплины – познавательной, коммуникативной, проектировочной, смыслоопределяющей и др., обеспечивая тем самым подготовку к выполнению профессиональных трудовых функций и действий педагога;

- применения современных образовательных технологий для обработки учебной информации (интеллектуальные

или ментальные карты, презентации, чек-листы), выработки собственной позиции в диалоге и полилоге (дебаты, форумы), формирования опыта принятия, презентации и обоснования педагогических решений (учебно-педагогические задачи и ситуации, педагогическое проектирование);

- организации дистанционных студенческих профессионально ориентированных конкурсов, фестивалей – «Социально-педагогический плакат», «Проект воспитательного дела», «Педагогическое мастерство», «Топ-5 цифровых дидактических материалов» и др.;

- формирования у студентов профессиональной компетенции – способности применять в обучении современные образовательные технологии, в том числе интерактивные, и цифровые образовательные ресурсы.

Достоинством такого формата организации образовательной деятельности студентов выступают его мобильность, отсутствие пространственных и временных границ, возможность работы в режиме онлайн и офлайн, удобная обратная связь и минимизация психологических барьеров (особенно для студентов интровертов), возникающих в аудиторном общении.

Добавим, что организация учебной деятельности студентов с использованием цифровых ресурсов в разнообразных форматах обеспечивает, кроме прочего, развитие их цифровой компетентности – важнейшей составляющей профессиональной культуры современного педагога, на что

указывает «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» [13].

Заключение. Виртуальная учебная группа в социально-цифровой среде:

- выступает дополнительным и эффективным социально-цифровым инструментом педагогической подготовки студентов, компенсируя ограничения аудиторных занятий и обогащая образовательные ресурсы учебного предмета;

- расширяет образовательное пространство вуза, актуализируя новые форматы смешанного обучения;

- позволяет индивидуализировать учебную деятельность студентов в цифровом формате через создание ситуаций выбора предлагаемого контента и заданий в соответствии с их профессиональной ориентацией и интересами;

- обеспечивает решение на качественно новом уровне педагогической задачи содействия профессиональному саморазвитию будущего учителя, т. е. создания педагогическими средствами условий для профессионального самоопределения студента, проявления самостоятельности, творчества, ответственности в образовательном процессе и формирования у него мотивации непрерывного образования.

Таким образом, внедрение новых цифровых инструментов в образовательный процесс высшей школы нацелено на повышение результативности педагогической подготовки будущих учителей.

Список источников

1. *Розина И. Н.* Теория и практика обучения педагогической коммуникации в образовательной информационно-коммуникационной среде: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005. – 49 с.
2. *Zierer K.* Putting Learning Before Technology! The Possibilities and Limits of Digitalization. – New York: Routledge, 2019. – 120 p.
3. *Graham C. R., Hilton J., Rich P., Wiley D.* Using Online Technologies to Extend a Classroom to Learners at a Distance. Distance Education. – 2010. – P. 77–92.
4. *Вербицкий А. А.* Проблемы и риски цифровизации обучения // Психотехнологии в бизнесе и образовании: сборник материалов IV международной научно-практической конференции (Москва, 01 марта 2019 года). – М., 2019. – С. 1.
5. *Бурмистрова М. Н., Зиновьева М. П.,*

Фирсова Т. Г. Цифровая компетентность педагога как показатель трансформации образовательной среды: на примере саратовского региона // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2022. – Т. 11, № 4 (44). – С. 367–383.

6. Ромм Т. А. Воспитательный потенциал образования в эпоху цифровизации // Глобальный конфликт и контуры нового мирового порядка: XX Международные Лихачевские научные чтения (9–10 июня 2022 года). – СПб.: СПбГУП, 2022. – С. 521–522.

7. Вайндорф-Сысоева М. Е., Субочева М. Л. Организация обучения в современных условиях цифровизации образования // Виртуальная реальность современного образования: идеи, результаты, оценки: тезисы XI Международной научно-практической интернет-конференции (Москва, 11–16 октября 2021 года). – М.: Общество с ограниченной ответственностью «ПРИНТИКА», 2022. – С. 7–9.

8. Горячев М. Д., Горячев М. М., Иванушкина Н. В., Мантуленко В. В. Использование социальных сетей в обучении студентов // Вестник

СамГУ. – 2015. – № 7 (129). – С. 174–178.

9. Можяева Г. В., Феценко А. В. Использование виртуальных социальных сетей в обучении студентов-гуманитариев // Информационный бюллетень ассоциации «История и компьютер». – 2010. – № 36. – С. 174–175.

10. Андриухина Л. М., Садовникова Н. О., Уткина С. Н., Мирзаахмедов А. М. Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 3. – С. 116–147.

11. Александрова Е. А. Форматы педагогического сопровождения в цифровой образовательной среде // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 2. – С. 30–43.

12. Гуцина И. Н., Бурмистрова М. Н. Профессиональное саморазвитие будущего педагога как цель и результат образовательного процесса // Среднее профессиональное образование. – 2018. – № 1. – С. 43–47.

13. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. – URL: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwTA5.pdf> (дата обращения: 14.10.2023).

References

1. Rozina, I. N., 2005. Theory and practice of teaching pedagogical communication in the educational information and communication environment. Abstract Dr. Sci. (Pedag.). Moscow, 49 p. (In Russ.)

2. Zierer, K., 2019. Putting Learning Before Technology! The Possibilities and Limits of Digitalization. New York: Routledge, 120 p. (In Eng.)

3. Graham, C. R., Hilton J., Rich P., Wiley D., 2010. Using Online Technologies to Extend a Classroom to Learners at a Distance. Distance Education, pp. 77–92 (In Eng.)

4. Verbitsky, A. A., 2019. Problems and risks of digitalization of education. Psychotechnologies in business and education: collection of materials of the IV International scientific and practical conference (Moscow, March 1, 2019). Moscow, 1 p. (In Russ.)

5. Burmistrova, M. N., Zinovieva, M. P., Firsova, T. G., 2022. Digital competence of a teacher as an indicator of the transformation of the educational environment: on the example of the Saratov region. News of Saratov University. New series. Series: Acmeology of Education. Psychology of development, vol. 11, no. 4 (44), pp. 367–383 (In Russ.)

6. Romm, T. A., 2022. Educational potential of education in the era of digitalization. Global conflict and contours of the new world order: XX International Likhachev scientific readings June 9–10, 2022. St. Petersburg: SPbUHSS Publ., pp. 521–522 (In Russ.)

7. Weindorf-Sysoeva, M. E., Subочева, M. L., 2022. Organization of education in modern conditions of digitalization of education. Virtual reality of modern education: Ideas, results, assessments: abstracts of the XI International Scientific and Practical Internet Conference (Moscow, October 11–16, 2021). Moscow: Limited Liability Company «ПРИНТИКА», pp. 7–9 (In Russ.)

8. Goryachev, M. D., Goryachev, M. M., Ivanushkina, N. V., Mantulenko, V. V., 2015. The use of social networks in teaching students. Vestnik of the Samara State University, no. 7 (129), pp. 174–178 (In Russ.)

9. Mozhaeva, G. V., Feshchenko, A. V., 2010. The use of virtual social networks in teaching humanities students. Newsletter of the Association History and Computer, no. 36, pp. 174–175. (In Russ.)

10. Andriukhina, L. M., Sadovnikova, N. O.,

- Utkina, S. N., Mirzaakhmedov, A. M., 2020. Digitalization of professional education: prospects and invisible barriers. *Education and Science*, vol. 22, no. 3, pp. 116–147. (In Russ.)
11. Alexandrova, E. A., 2022. Formats of pedagogical support in the digital educational environment. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 2, pp. 30–43 (In Russ.)
12. Gushchina, I. N., Burmistrova, M. N., 2018. Professional self-development of a future teacher as a goal and result of the educational process. *Secondary professional education*, no. 1, pp. 43–47 (In Russ.)
13. The concept of teacher training for the education system for the period up to 2030. Available at: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcpRHoJqfohMeoToZAwA5.pdf> (accessed 14.10.2023) (In Russ.)

Информация об авторе

М. Н. Бурмистрова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методологии образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, mnburmistrova@rambler.ru, ORCID <http://orcid.org/0000-0003-1584-1518>, Саратов, Россия

Information about the author

Marina N. Burmistrova, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Department of Educational Methodology, Saratov State University, mnburmistrova@rambler.ru, ORCID <http://orcid.org/0000-0003-1584-1518>, Saratov, Russia

Поступила в редакцию 01.10.2023
Принята к публикации 01.11.2023

Submitted 01.10.2023
Accepted for publication 01.11.2023

Научная статья
УДК 378.017.018.4
DOI: 10.15293/1813-4718.2306.07

Активизация учебно-познавательной деятельности будущих педагогов при переходе с дистанционного на очное обучение

Саяпин Василий Николаевич¹, Саяпина Наталия Николаевна¹

¹ Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия

Аннотация. Введение. В статье представлены результаты исследования активизации учебно-познавательной деятельности будущих учителей в условиях перехода с дистанционного обучения, осуществляемого в вузах нашей страны в период пандемии, на реальное очное обучение. Цель статьи – показать, что в этих условиях активизация учебно-познавательной деятельности будущих учителей в процессе организации учебного процесса приобретает новое звучание. Методология исследования – концепция учебной деятельности, деятельностный, компетентностный и личностно ориентированный подходы. Методы исследования: теоретические – анализ литературы по рассматриваемой проблеме; изучение и анализ ООП подготовки будущих учителей различных профилей бакалавриата по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование»; проектирование учебных средств, способствующих активизации учебно-познавательной деятельности будущих учителей; практические – педагогическое наблюдение, беседа.

Результаты исследования. Представлены компоненты учебно-познавательной деятельности будущих учителей – целевой, содержательный, операционально-деятельный и оценочный. Обращено внимание на то, что процесс активизации учебно-познавательной деятельности будущих учителей носит целостный и завершённый характер, задействующий каждый из компонентов обозначенной деятельности и обеспечивающий их последовательное прохождение, начиная с целевого и заканчивая оценочным компонентом. Согласно им излагаются рассуждения об активизации учебно-познавательной деятельности будущих учителей в условиях перехода процесса обучения с дистанционного на очный режим.

В заключении делается вывод, что в условиях достаточно длительного дистанционного обучения в период пандемии и необходимости использования дистанционных образовательных технологий, преподаватели и студенты накопили богатый опыт работы с информационно-коммуникационными технологиями, который в реалиях уже очного обучения выводит их на новый уровень взаимодействия в освоении будущими учителями дисциплин учебного плана, что нацеливает на поиск оптимальных способов активизации их учебно-познавательной деятельности.

Ключевые слова: активизация учебно-познавательной деятельности; будущие педагоги; пандемия; дистанционное обучение; очное обучение

Для цитирования: Саяпин В. Н., Саяпина Н. Н. Активизация учебно-познавательной деятельности будущих педагогов при переходе с дистанционного на очное обучение // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 6. – С. 72–81. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2306.07>

Activation of Learning and Cognitive Activity of Intending Teachers During tea Transition from Distanse to Classroom Learning

Vasily N. Sayapin¹, Nataliya N. Sayapina¹

¹ Saratov State University, Saratov, Russia

Abstract. Introduction. The study analyzes activation of the learning and cognitive activity of intending teachers in the context of transition from distance learning, that was carried out in universities of our country during the pandemic, to real classroom education. The purpose of the article is to show that under the conditions mentioned activation of learning and cognitive activity of intending teachers is of vital importance and has some new meaning. Methodology: concept of learning activity, approaches to organise education process (activity, competence, and personal ones). Methods of the study: theoretical – analysis of scientific literature on the problem, analysis of educational programmes for Baccalaureat 44.03.01 (Pedagogical education) of different profiles; projecting educational resources and means aimed at activating learning and cognitive activity of intending teachers; practical – pedagogical observation, interview.

Results of the study. The following components of the learning and cognitive activity of intending teachers are presented: the goal-setting, content-related, operational and activity-based, and evaluative components. The significance is attached to the fact that activation of the learning and cognitive activity of intending teachers is a holistic and complete process. It involves each of the components of the analyzed activity and ensures their consistent realization, starting with the goal-setting component and ending with the evaluative one. In accordance with these components, the article presents the ideas about the activation of learning and cognitive activity of intending teachers in the context of transition from distance to traditional classroom learning.

The article concludes by stating that due to quite a long distance-learning period during the pandemic and the necessity to use distance-learning technologies, teachers and students have accumulated a lot of experience working with information and communication technologies. In the realities of the face-to-face classroom education this experience takes them to a new level of interaction in the process when intending teachers study the subjects included in the curriculum. This sets the aims of searching for optimal ways of activating their learning and cognitive activity.

Keywords: activation of learning and cognitive activity; intending teachers; pandemic; distance learning; classroom learning

For citation: Sayapin, V. N., Sayapina, N. N., 2023. Activation of learning and cognitive activity of intending teachers during tea transition from distance to classroom learning. Siberian Pedagogical Journal, no. 6, pp. 72–81. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2306.07>

Введение, постановка проблемы. Вот и прошло дистанционное обучение студентов, вызванное эпидемиологической обстановкой, связанной с COVID-19. Начались реальные занятия, проводимые в очной форме. Какая картина наблюдается в поведении и деятельности студентов после такого продолжительного периода их обучения в дистанционном режиме? Преподаватели, опираясь на собственные наблюдения за действиями студентов на занятиях,

казалось бы должны отмечать их желание контактировать друг с другом, быть готовыми к осуществлению активной мыслительной деятельности и интенсивной практической работе в освоении учебного материала. К сожалению, результаты наблюдения констатируют совершенно иную реальность. На занятиях у студентов проявляется вялость, пассивность, желание от молчаться, спрятаться за спину другого (как за черным квадратом на экране ком-

пьютера), не очень приветствуется взгляд «глаза в глаза», то есть не наблюдается активность студентов в освоении ими учебного материала. А если и проявляется, то у них наблюдается быстрая утомляемость. В этой обстановке возникает острая необходимость выведения студентов из «ситуации застоя» и включения их в активную познавательную деятельность на занятиях в условиях вуза. Можно резюмировать, что в процессе перехода с дистанционного обучения на реальное очное обучение студентов обозначилась проблема активизации их учебно-познавательной деятельности. Отметим, что эта проблема не является новой в педагогической науке, но она достаточно ярко проявилась в обозначенном нами переходном периоде.

Цель статьи. Показать, что вопросы, связанные с активизацией учебно-познавательной деятельности будущих учителей в результате сложившейся ситуации перехода от одного достаточно продолжительного вида обучения – дистанционного – к другому обучению в режиме реального времени – очному, являются необходимым и существенным условием для понимания продуктивной организации учебного процесса в вузе.

Обзор научной литературы по проблеме. Проблема активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся разных возрастов представлялась актуальной еще задолго до настоящего времени. Отражение ее того или иного аспекта можно найти в работах Я. А. Коменского, Д. Локка, И. Г. Песталотци, Ж.-Ж. Руссо, В. А. Сухомлинского, К. Д. Ушинского и др. Знания о данном процессе в педагогической науке накапливались долгие столетия, которые в преобразованном виде с учетом сегодняшних реалий по-прежнему представляют интерес среди теоретиков и практиков. Активизация учебно-познавательной деятельности явилась предметом исследования такими авторами, как М. Н. Скаткин [1], Г. И. Щукина [2] и др.

Необходимо отметить, что само понятие «учебно-познавательная деятельность» согласно изменяющимся условиям среды и требованиям, предъявляемым обществом к процессу познания обучающихся, на различных этапах своего развития претерпевает изменения. А. Б. Звоненко в результате изучения генезиса данного понятия приходит к выводу, что это самостоятельный феномен, и предлагает свое видение в ее понимании [3]. В данной деятельности в результате освоения учебного материала обучающимися она обращает внимание на их личностные изменения наряду с получением учебно-познавательного продукта. Что же касается учебно-познавательной деятельности непосредственно будущих учителей, то обратимся к исследованию А. М. Байбакова, Е. Е. Чудиной. Они утверждают, что она «направлена на выработку у студентов высокой мобильности, способности оперативно осваивать новшества, быстро адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, самостоятельности в выборе сферы деятельности и принятии решения» [4].

Сложившаяся ситуация в нашей стране в связи с COVID-19, потребовавшая в профессиональной деятельности продолжительного пребывания в дистанционном формате, убедила нас в том, что мы живем в информационном обществе, которое с увеличивающейся интенсивностью во многих сферах использует информационные технологии, в том числе и в системе образования, а также потребовала буквально от всех ее членов наличия в профессиональной деятельности сформированных умений в работе с данными технологиями. В связи с этим не являющаяся новой для педагогической науки проблема активизации учебно-познавательной деятельности приобретает новое звучание в вузовском образовании.

Активизация учебно-познавательной деятельности студентов изучалась с различных аспектов в научных исследовани-

ях Ю. А. Мишиной, С. С. Великановой, И. Ю. Сероусова и др., научных статьях Т. С. Мирошниченко [5], Н. В. Саяпина [6], Л. И. Ульяновой [7] и др. Необходимо отметить, что в диссертационных исследованиях, направленных на изучение учебно-познавательной деятельности будущих учителей, авторами затрагивается специфика содержания и преподавания учебного предмета: физики – Л. И. Говорковой, информатики – И. С. Спириным, иностранного языка – Ф. М. Алипхановой, технологии – С. Ю. Лаврентьевым, графических дисциплин – Л. В. Соловьевой-Гоголевой, начального образования – Б. В. Сергеевой и др. В них отмечается, что осуществление целенаправленной работы по активизации познавательной деятельности будущих учителей на современном этапе профессиональной подготовки позволит повысить ее качество до актуального на рынке педагогического труда.

Проблема активизации учебно-познавательной деятельности будущих учителей может быть решена, если в очном формате подготовки будущих учителей будут использованы умения работы с информационными технологиями, приобретенными в период дистанционного обучения, а также возможность использования смешанного обучения (blended learning). Оно сегодня соответствует предъявляемым требованиям и вызовам времени, представляет собой одну из конкурентных форм обучения в вузе с использованием цифровых технологий.

Исследователями (А. А. Ахаян, Е. С. Полат, А. В. Хуторской и др.), изучающими дистанционное образование с 90-х гг. предыдущего столетия и по настоящее время, разработаны понятия, создана научно-техническая база, которые легли в основу дистанционного обучения вообще и дистанционного обучения в профессиональном образовании в частности (Б. Деллинг, М. Мур).

Так, Ю. И. Капустиным поиск педагоги-

ческих и организационных условий представлен в обстоятельствах, сочетающих очное и дистанционное обучение с применением соответствующих ему технологий.

Методология и методы исследования. Методологическую основу исследования представляют концепция учебной деятельности, деятельностный, компетентностный и личностно ориентированный подходы. Методы исследования: теоретические – анализ литературы в области философского, психолого-педагогического знания по рассматриваемой проблеме; изучение и анализ государственного образовательного стандарта высшего образования, основной образовательной программы подготовки будущих учителей различных профилей бакалавриата по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование», опыта работы преподавателей вуза, результатов учебной деятельности будущих учителей; проектирование учебных средств, способствующих активизации учебно-познавательной деятельности будущих учителей; практические – педагогическое наблюдение, беседа.

Результаты исследования, обсуждение. О. И. Ларионов предлагает активизировать познавательную деятельность будущих учителей в освоении ими учебных дисциплин основной образовательной программы (учебной деятельности) согласно выделенным традиционным компонентам деятельности – целевому, содержательному, операционально-деятельному и оценочному [8]. Причем, чтобы процесс активизации познавательной деятельности студентов носил целостный и заверченный характер, необходимо в нем задействовать каждый из обозначенных компонентов данной деятельности и обеспечить их последовательное прохождение, начиная с целевого и заканчивая оценочным. В реализации целевого компонента обозначаемая на занятиях цель как в дистанционном формате, так и в режиме реального времени должна быть не только понята, но и принята сту-

дентами. Это достаточно непростая задача, но если она решена, то для студентов освоение содержания учебного материала определенно приобретает значимый личностный смысл, они готовы к выполнению различных видов деятельности, связанных с его освоением, мотивированы на учебную работу, проявляют к ней интерес, который, по мнению Е. И. Балабановой, выступает условием активизации познавательной деятельности студентов [9].

Операционально-деятельный компонент является тем самым компонентом, который позволяет наиболее ярко раскрыть взаимодействие студентов и преподавателя посредством использования различных технологий, форм и методов, позволяющих наиболее продуктивно активизировать познавательную активность будущих учителей. Наиболее используемыми в данном направлении представляются интерактивные технологии, которые не претендуют на их исключительность и не смогут заменить традиционно сложившиеся формы обучения в вузе, но их применение способствует «преобразованию традиционного учебного процесса в активный процесс, в котором максимально вовлекается личностный потенциал студентов, результативно используются внешние ресурсы для образовательных целей» [10]. Эти технологии реализуются посредством применения различных интерактивных и активных методов обучения, среди которых С. Ю. Лаврентьев, В. А. Комелина [11] акцентируют внимание на лекции, дискуссии, методе самооценки и методе мозгового штурма, Э. В. Маклаева, С. В. Федорова [12] – деловой беседе, моделировании конкретных ситуаций (метод case-study), О. В. Сониная [13] – на деловой игре, Ю. А. Попова [14] – на игровом моделировании и т. д. Х. О. Хайтбоева [15] активизацию познавательной деятельности студентов рассматривает с позиции использования в ней учебного диалога как метода, а И. Г. Булан [16] – как ее формы. Важным является наличие учебного диалога в осво-

ении учебного материала студентами, наряду с которым в теории и практике вузовского образования можно обнаружить достаточное разнообразие нетрадиционных форм проведения занятий.

В таком явном виде представленные выше методы и формы в дистанционном формате обучения не имели успеха, здесь на первое место выступали дистанционные образовательные технологии в качестве средства [17; 18], которые способствовали реализации обозначенной нами задачи исследования с применением активных методов обучения. В рамках оценочного компонента с целью активизации учебно-познавательной деятельности будущих учителей при переходе с дистанционного на очное обучение можно продолжать использовать традиционные виды, методы, формы вузовского контроля студентов с их вариациями, создаваемыми педагогами-практиками, а также балльно-рейтинговую технологию оценивания учебно-познавательной деятельности студентов, внедренную в Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н. Г. Чернышевского еще до пандемии и хорошо зарекомендовавшую себя в период дистанционного обучения. Во время пандемии данная технология оценивания была очень востребована и явилась действенным инструментом, оптимизирующим не только образовательный процесс, но и процесс усвоения студентами учебного материала. В период пандемии без ее существования было бы очень трудно отразить результаты взаимодействия между преподавателями и студентами посредством использования различных видов работ со студентами, предусмотренных учебным планом. Проявляемая студентами активность в процессе обучения может принести им дополнительные баллы, которые можно отразить в разделе «Другие виды учебной деятельности» или «Автоматизированное тестирование», помимо разделов «Лекция», «Практиче-

ские занятия», «Самостоятельная работа», «Промежуточная аттестация». Надо сказать, что до пандемии преподаватели работали «по старинке» и неохотно использовали балльно-рейтинговую систему, во время дистанционного обучения преподаватели и студенты к ней очень привыкли. С переходом от дистанционного к реальному очному обучению данная система выступает тем реальным эффективным педагогическим стимулом, который активизирует учебно-познавательную деятельность студентов. К аналогичным выводам в результате многолетней работы использования балльно-рейтинговой технологии оценки учебных достижений студентов в условиях высшей школы пришли Г. А. Любимова, Д. И. Нестеренко. Ими констатируется перспективность использования данной системы, способность повышения успешности учебного процесса в целом за счет активизации всех видов деятельности студентов [19], а именно – лекций, практических и семинарских занятий, самостоятельной работы студентов, которые кратко раскроем. Г. Н. Кисметова провела диссертационное исследование, затрагивающее ведущую и системообразующую форму обучения в высшей школе – лекцию, рассматриваемую автором в виде средства активизации познавательной деятельности студентов, представляющей собой комплекс целенаправленных психолого-педагогических воздействий, актуализирующих системы умственных и личностных качеств при развитии мышления будущего учителя [20].

Наиболее важной представляется учебная деятельность, ее виды, способы, приемы и методы осуществления на семинарских занятиях в преподавании дисциплин педагогической направленности ввиду того, что практика по сравнению с теорией всегда разнообразна и многообразна. Нарботки в данном направлении широко представлены в психолого-педагогической литературе. Данная ситуация

нацеливает преподавателя на их подбор и оптимальное их сочетание с целью проведения успешного занятия и достижения высоких результатов обучения студентами в освоении учебного материала. Например, интерес вызывает представленный Н. И. Ешкиной опыт работы с будущими учителями во время проведения теоретического этапа олимпиады по педагогике в виде конкурса эссе, анализа конкретной ситуации, урока, воспитательного мероприятия [21].

Одним из значимых видов учебной деятельности в осуществлении активизации познавательной деятельности будущих учителей является самостоятельная работа, которая предполагает самостоятельное выполнение заданий, занимает достаточно большую долю кредитных единиц в учебном плане и направлена на раскрытие их интеллектуальных способностей к учению, проявляющихся и развивающихся только в деятельности. Использование активных и интерактивных методов на разных этапах реального очного или дистанционного обучения [22] приводит к развитию интеллектуальных качеств будущих учителей, к непрерывному стремлению овладеть знаниями, умениями, компетенциями, что является одним из важных показателей в профессии учителя.

В использовании балльно-рейтинговой системы важно обратить внимание на результаты исследования М. З. Костяковой, проведенного в Московском государственном областном социально-гуманитарном институте, позволившие со стороны студентов – будущих учителей выделить ее достоинства и недостатки [23]. В качестве достоинства большинство студентов выделяют стимулирование учебной деятельности и самостоятельной работы, что согласуется с представленными выше нашими высказываниями, а также возможность контролировать свою успеваемость в семестровый период и получить зачет или экзамен «автоматом», что в со-

вокупности является реально действующими внешними стимулами, побуждающими их к учению посредством активизации всех сфер личности – интеллектуальной, потребно-мотивационной, эмоционально-волевой и деятельностной. А. М. Байбаков, Е. Е. Чудина предложили спектр значимых мотивов учебно-познавательной деятельности будущих педагогов в соответствии со структурными компонентами познавательной активности студентов – содержательно-операционного, эмоционально-волевого, рефлексивно-оценочного [4].

В виде недостатков данной системы ими отмечаются: трудно компенсировать пропуски по болезни, завышенные требования по некоторым предметам, субъективный характер оценки знаний некоторыми преподавателями. Анализируя обозначенные студентами недостатки, можно сказать, что они не носят глобальный характер и их также можно наблюдать в высказываниях студентов в период обучения в вузе.

После перехода с дистанционного на очное обучение на факультете психолого-педагогического и специального образования создан Telegram-канал, пользующийся популярностью за пределами факультета и имеющий 1300 подписчиков, каждый из которых для себя может найти что-то важное, актуальное и интересное. Все большую популярность в образовательном процессе приобретает использование видеороликов. Например, написание эссе по теме «Мой идеальный учитель» проводилось не только на основе просмотров фильма «Сделай шаг» в кинотеатре, фрагментов из подборки фильмов советского периода в зональной научной библиотеки СГУ имени В. А. Артисевич, а также множества видеороликов в сети Интернет, отражающих профессиональную деятельность учителя.

В рамках отчета по летней вожатской практике среди студентов направления 44.03.01 «Педагогическое образование» различных профилей проводится конкурс видеороликов «Вожатское лето», организованный кафедрой методологии образования факультета психолого-педагогического и специального образования и Управлением молодежной политики ФГБОУ ВО «СГУ имени Н. Г. Чернышевского». Сами видеоролики, конкурсы среди них уверенно входят в образовательную деятельность будущих педагогов. Так, в Забайкальском государственном университете видеоролики на тему «Моя профессия – Учитель» также являются основой проводимого конкурса в рамках Года педагога и наставника. Можно сказать, что использование видеороликов в условиях очного обучения будущих учителей, связанное с применением средств компьютерной техники и аудиовизуализацией информации, вызывает интерес среди студентов и способствует актуализации их учебно-познавательной деятельности.

Заключение. Достаточно длительное пребывание в дистанционном формате будущих учителей и преподавателей, вызванное объективной причиной, связанной с пандемией во всем мире, позволило накопить у большинства из них достаточно богатый опыт, умения, компетенции использования информационных технологий в образовательном процессе, которые в условиях перехода к очному обучению, а также согласно увеличивающимся требованиям и запросам со стороны общества к его информатизации, а следовательно, и к системе вузовского образования, становятся одним из важных и необходимых инструментов, способствующих активизации учебно-познавательной деятельности студентов.

Список источников

1. *Скаткин М. Н.* Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. – М., 1965. – 48 с.

2. *Щукина Г. И.* Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.

3. *Звоненко А. Б.* Генезис понятия «учебно-познавательная» деятельность // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 6, вып. 2. – С. 162–166.
4. *Байбаков А. М., Чудина Е. Е.* Развитие мотивации учебно-познавательной деятельности будущих педагогов в условиях целостного учебно-воспитательного процесса // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2017. – №3 (116). – С. 65–68.
5. *Мирошниченко Т. С.* Активизация познавательной деятельности будущих учителей технологии // Студенческий форум. – 2020. – № 23-1 (116). – С. 27–29.
6. *Саяпин Н. В.* Активизация познавательной деятельности будущих учителей при помощи цифровых инструментов // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 8. – С. 212–216. DOI: <https://doi.org/10.24158/spp.2022.8.32>.
7. *Ульянова Л. И.* Активизация познавательной деятельности студентов // Образование и воспитание. – 2018. – № 5 (20). – С. 62–64.
8. *Ларионов О. И.* Активизация познавательной деятельности будущих учителей начальных классов при изучении дисциплин естественнонаучного цикла // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2019. – Т. 10, № 1. – С. 330–337.
9. *Балабанова Е. И.* Интерес как условие активизации познавательной деятельности студентов в обучении иностранному языку // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2023. – № 1 (25). – С. 154–161.
10. *Томаков В. И., Томаков М. В., Томакова И. А., Коптева Ж. Ю.* Интерактивные технологии обучения в современном высшем образовании: монография. – Курск: Университетская книга, 2021. – 113 с.
11. *Лаврентьев С. Ю., Комелина В. А.* Интерактивные методы обучения как средство активизации познавательной активности будущих учителей технологии и предпринимательства // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 6. – С. 172–180.
12. *Маклаева Э. В., Федорова С. В.* Активные методы в обучении студентов педагогических вузов // Начальная школа. – 2020. – № 11. – С. 5–7.
13. *Сонина О. В.* Активизация учебно-познавательной деятельности студентов посредством проведения деловых игр: монография. – Челябинск: Изд. центр ЮУрГУ, 2010. – 109 с.
14. *Попова Ю. А.* Активизация учебно-познавательной деятельности студентов вуза средствами игрового моделирования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2004. – 24 с.
15. *Хаитбоева Х. О.* Реализация модели активизации познавательной деятельности студентов неязыковых вузов при изучении английского языка // Вестник Педагогического университета. – 2022. – № 3 (98). – С. 35–38.
16. *Булан И. Г.* Учебный диалог как форма активизации познавательной деятельности студентов СПО // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2021. – № 3 (57). – С. 36–40.
17. *Барабанов Н. А.* Активные методы и дистанционное обучение в педагогических вузах // Психологический и педагогический подходы к образованию в цифровом обществе: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Уфа, 2021. – С. 3–4.
18. *Саяпин В. Н.* ИКТ как средство активизации учебно-познавательной деятельности будущих учителей технологии // Гуманизация образовательного пространства: материалы Международного форума. – Саратов: СГУ, 2021. – С. 380–385.
19. *Любимова Г. А., Нестеренко Д. И.* Влияние модульно-рейтинговой технологии оценки учебных достижений на развитие познавательного интереса студентов: монография. – Волгоград: Волгоградский государственный аграрный университет, 2021. – 132 с.
20. *Кисметова Г. Н.* Лекция в вузе как средство активизации познавательной деятельности студентов педагогического университета: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2004. – 24 с.
21. *Ешкина Н. И.* Активизация познавательной деятельности будущих учителей в процессе проведения теоретического тура олимпиады по педагогике // Педагогические и социальные вопросы образования: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Тула: Чувашский республиканский институт образования, 2020. – С. 125–128.
22. *Сатбаева А. М., Төлөнді М. А., Бекберенова А. Қ.* Дистанционные образовательные технологии как современное средство

реализации активных и интерактивных методов обучения при организации самостоятельной работы студентов // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2021. – № 2-5 (70). – С. 177–181.

23. Костякова М. З. Балльно-рейтинговая система оценивания знаний студентов-бакалавров в контексте концепции педагогического стимулирования // Преподаватель XXI века. – 2014. – № 3. – С. 83–92.

References

1. Skatkin, M. N., 1965. Activation of cognitive activity of students in education. M., 48 p. (In Russ.)
2. Shchukina, G. I., 1979. Activation of cognitive activity of students in the educational process. M.: Enlightenment, 160 p. (In Russ.)
3. Zvonenko, A. B., 2021. Genesis of the concept of “educational and cognitive” activity. Pedagogy. Questions of theory and practice, vol. 6, no. 2, pp. 162–166. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Baibakov, A. M., Chudina, E. E., 2017. Development of motivation of educational and cognitive activity of future teachers in the conditions of a holistic educational process. Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University, no. 3 (116), pp. 65–68. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Miroshnichenko, T. S., 2020. Activation of cognitive activity of future teachers of technology. Student Forum, no. 23-1 (116), pp. 27–29. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Sayapin, N. V., 2022. Activation of cognitive activity of future teachers with the help of digital tools. Society: sociology, psychology, pedagogy, no. 8, pp. 212–216. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: <https://doi.org/10.24158/spp.2022.8.32>.
7. Ulyanova, L. I., 2018. Activation of cognitive activity of students. Education and upbringing, no. 5 (20), pp. 62–64. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Larionov, O. I., 2019. Activation of cognitive activity of future primary school teachers in the study of disciplines of the natural science cycle. Herzen readings. Primary education, vol. 10, no. 1, pp. 330–337. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Balabanova, E. I., 2023. Interest as a condition for activating cognitive activity of students in teaching a foreign language. At the intersection of languages and cultures. Topical issues of humanitarian knowledge, no. 1 (25), pp. 154–161. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Tomakov, V. I., Tomakov, M. V., Tomakova, I. A., Kopteva, Zh. Yu., 2021. Interactive learning technologies in modern higher education. Monograph. Kursk: University Book Publ., 113 p. (In Russ.)
11. Lavrentiev, S. Yu., Komelina, V. A., 2011. Interactive teaching methods as a means of activating the cognitive activity of future teachers of technology and entrepreneurship. Modern problems of science and education, no. 6, pp. 172–180. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Maklaeva, E. V., Fedorova, S. V., 2020. Active methods in teaching students of pedagogical universities. Elementary school, no. 11, pp. 5–7. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Sonina, O. V., 2010. Activation of educational and cognitive activity of students through business games. Monograph. Chelyabinsk: Publishing house of the SUSU Center, 109 p. (In Russ.)
14. Popova, Yu. A., 2004. Activation of educational and cognitive activity of university students by means of game modeling. Abstract Cand. Sci. (Pedag.). Nizhny Novgorod, 24 p.
15. Khaitboeva, H. O., 2022. Implementation of the model of activation of cognitive activity of students of non-linguistic universities in the study of English. Bulletin of the Pedagogical University, no. 3 (98), pp. 35–38. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Bulan, I. G., 2021. Educational dialogue as a form of activation of cognitive activity of SPO students. News of the Baltic State Academy of fishing Fleet: psychological and pedagogical sciences, no. (57), pp. 36–40. (In Russ., abstract in Eng.)
17. Barabanov, N. A., 2021. Active methods and distance learning in pedagogical universities. Psychological and pedagogical approaches to education in a digital society. Collection of articles of the International Scientific and Practical Conference. Ufa, pp. 3–4. (In Russ.)
18. Sayapin, V. N., 2021. ICT as a means of activating educational and cognitive activity of future teachers of technology. Humanization of the educational space. materials of the International Forum. Saratov, pp. 380–385. (In Russ., abstract in Eng.)
19. Lyubimova, G. A., Nesterenko, D. I., 2021. The influence of modular rating technology for evaluating educational achievements on the development of students’ cognitive interest. Monograph. Volgograd: Volgograd State Agrarian University

Publ., 132 p. (In Russ.)

20. Kismetova, G. N., 2004. Lecture at the university as a means of activating cognitive activity of pedagogical University students. Abstract Cand. Sci. (Pedag.). Samara, 24 p.

21. Eshkina, N. I., 2020. Activation of cognitive activity of future teachers during the theoretical round of the Olympiad in pedagogy. Pedagogical and social issues of education. collection of materials of the All-Russian scientific and practical conference. Tula: Chuvash Republican Institute of Education, pp. 125–128. (In Russ.)

22. Satbaeva, A. M., Tolendi, M. A., Bekbernova, A. K., 2021. Distance educational technologies as a modern means of implementing active and interactive teaching methods in organizing independent work of students. Actual scientific research in the modern world, no. 2-5 (70), pp. 177–181. (In Russ., abstract in Eng.)

23. Kostyakova, M. Z., 2014. The point-rating system for assessing the knowledge of bachelor students in the context of the concept of pedagogical stimulation. Teacher of the XXI century, no. 3, pp. 83–92. (In Russ., abstract in Eng.)

Информация об авторах

В. Н. Саяпин, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры технологического образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, sayapinvn16@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9821-9558>, Саратов, Россия

Н. Н. Саяпина, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методологии образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, sayapinanat@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3114-9946>, Саратов, Россия

Information about the authors

Vasily N. Sayapin, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Prof. of the department of technological education, Saratov State University, sayapinvn16@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9821-9558>, Saratov, Russia

Nataliya N. Sayapina, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Assoc. Prof. of the department of educational methodology, Saratov State University, sayapinanat@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3114-9946>, Saratov, Russia

Поступила в редакцию 11.10.2023

Принята к публикации 18.10.2023

Submitted 11.10.2023

Accepted for publication 18.10.2023

Научная статья
УДК 378.015.3
DOI: 10.15293/1813-4718.2306.08

Роль куратора в системе педагогической поддержки студентов

Фисенко Алексей Андреевич¹

¹ Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия

Аннотация. В статье рассматривается роль и важность деятельности куратора в системе педагогической поддержки студентов. Во введении уточняются такие понятия, как сопровождение и поддержка, касательно как помощи студентам с особыми образовательными потребностями, так и нормотипичным студентам. Говорится о педагогической поддержке в системе психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования. Также уточняется деятельность куратора и его место в системе педагогической поддержки.

Цель статьи – определить роль куратора в системе педагогической поддержки, а также оценить, как студенты воспринимают деятельность куратора в межличностном взаимодействии. На основании полученных результатов сформировать рекомендации для кураторов, оптимизирующие деятельность в системе педагогической поддержки студентов.

Методология. Методологическую основу исследования составили труды О. С. Газмана и его последователей, касающиеся педагогической поддержки. С помощью анкетирования студентов оценивалось восприятие профессиональной деятельности куратора в системе педагогической поддержки. Экспериментальная выборка составила 190 человек (студенты первого и второго курса). Мы предполагаем, что у опрошенных студентов недостаточно развит уровень самостоятельности, и, следовательно, студенты будут выбирать педагогическое сопровождение, а не педагогическую поддержку, в качестве деятельности куратора. На основании полученных результатов даны рекомендации по проведению куратором необходимых мероприятий со студентами. С помощью предлагаемых мероприятий, по нашему мнению, можно повысить эффективность деятельности куратора. Мероприятия направлены на развитие и поддержку у студентов следующих навыков: навыки коммуникации, навыки саморегуляции, навыки по поиску необходимой информации, навыки решения конфликтных ситуаций, навыки ориентирования на местности и в помещении, а также профессиональные навыки, соответствующие специальности студента. Исходя из результатов исследования, мы приходим к выводу, что в своей деятельности куратору рекомендуется использовать стратегию поддержки, а не сопровождения для развития у студентов самостоятельности. Данное исследование направлено на изучение эффективности системы педагогической поддержки студентов, на улучшение результативности деятельности куратора.

Ключевые слова: куратор; педагогическая поддержка студентов; педагогическое сопровождение; межличностное взаимодействие; учебная группа

Для цитирования: Фисенко А. А. Роль куратора в системе педагогической поддержки студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 6. – С. 82–94. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2306.08>

A Tutor's Role in the System of Pedagogical Support of Students

Alexey A. Fisenko¹

¹ Saratov State University, Saratov, Russia

Abstract. The article examines the role and importance of tutors' work in the system of pedagogical support of students. The introduction of the article clarifies such concepts as "guidance" and "support" in terms of providing support to those students who have special educational needs and those who do not. It is said about pedagogical support in the system of psychological and pedagogical support of inclusive education. The article also explains what is required of tutors to do and what part they play in the system of pedagogical support.

The purpose of the article is to determine a tutor's role in the system of pedagogical support, as well as to assess how students perceive the tutor's work in terms of interpersonal interaction; based on the research results, the article strives to give tutors recommendations to facilitate their work in the system of pedagogical support of students.

Methods. The methodological basis of the study was the works of O.S. Gazman and his followers concerning pedagogical support. The way how students perceive a tutor's work in the system of pedagogical support was assessed with the help of the questionnaire. 190 people (first- and second – year students) took part in the survey. We assume that the interviewed students have an insufficiently developed level of independence, and, consequently, students will choose pedagogical support, rather than pedagogical support, as a curator's activity. Based on the research results, tutors are given recommendations on how to organize necessary events for students. With the help of the proposed activities, in our opinion, it is possible to increase the effectiveness of the curator's activities. The activities are aimed at developing and supporting students of the following skills: communication skills, self-regulation skills, skills to find the necessary information, conflict resolution skills, terrain and indoor orientation skills, as well as professional skills corresponding to the student's specialty. Based on the results of the study, we conclude that in their activities, the curator is recommended to use a strategy of support, not guidance, for the development of students' independence. This study is aimed at studying the effectiveness of the system of pedagogical support of students, as well as at making a tutor's work efficient.

Keywords: tutor; pedagogical support of students; pedagogical guidance; interpersonal interaction; study group

For citation: Fisenko, A. A., 2023. A tutor's role in the system of pedagogical support of students. Siberian Pedagogical Journal, no. 6, pp. 82–94. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2306.08>

Введение. Для любого современного образовательного учреждения, в том числе и высшего образования, необходима система сопровождения и поддержки, которая помогает вновь прибывшему обучающемуся адаптироваться к новой среде образовательного учреждения, студенческому коллективу, профессорско-преподавательскому составу, а также будет способство-

вать развитию не только профессиональных, но и личностных качеств студентов, так как образование – это не только обучение, но и воспитание [1]. Необходимость создания подобных систем сопровождения и поддержки обучающихся обусловлена тем, что согласно закону об образовании¹ (Федеральный Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации») право на

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273–ФЗ (ред. от 04.08.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2023) [Электронный ресурс] // СПС КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.09.2023).

обучение имеет каждый гражданин, вне зависимости от ограничений со стороны здоровья, а также необходим учет его индивидуальных возможностей.

Создание специальных возможностей для обучения и безбарьерной среды – это основополагающие аспекты, без которых невозможно организовать инклюзивное образование, которое реализуется в нашей стране. Анализ организационных аспектов инклюзивного образования и приводит нас к выводу, что создание служб по сопровождению и поддержке студентов является необходимым условием для получения образования, причем сопровождение и поддержка нужна не только студентам, имеющим особые образовательные потребности, но и студентам, не имеющим таковых. Таким образом, в современной образовательной системе психолого-педагогическому сопровождению отводится важная роль. Современные трактовки понятия психолого-педагогического сопровождения достаточно широки, в связи с чем мы остановимся на анализе одной из составных частей системы психолого-педагогического сопровождения, а именно на педагогической поддержке.

Методология исследования. Следует также сразу уточнить значение таких понятий, как сопровождение и поддержка, которые мы используем в нашем исследовании. Теоретические основы понятия «сопровождение» изучались множеством авторов, в частности, такими исследователями как Г. Бардиер, А. Ю. Качимская, Е. А. Козырева, А. К. Колеченко, И. Ромазан, Т. Чередникова, Т. В. Шеломова, Т. Г. Яничева [2, с. 412], однако другие авторы (например, Р. В. Овчарова) считают, что на сегодняшний момент нет общепринятого понятия сопровождения, а формулировка данного определения требует дальнейшего научного уточнения и обоснования [3]. В нашем исследовании мы будем опираться на определение С. К. Хаидова, который считает, что сопровождение – это

система профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития обучаемого в ситуациях образовательного взаимодействия [4]. Если говорить о сопровождении студентов, имеющих особые образовательные потребности, то в данном случае мы опираемся на работы В. В. Хитрюк и Е. И. Пономаревой, где под психолого-педагогическим сопровождением студентов с особыми образовательными потребностями они понимают адресную, комплексную, согласованную систему деятельности ряда специалистов и структурных подразделений вуза, направленную на создание адекватных психологическому и физическому состоянию этой категории обучающихся условий для успешного профессионального образования [5].

Перейдем к рассмотрению понятия педагогической поддержки, основоположником которой является О. С. Газман, который использовал данный термин впервые около тридцати лет назад, в 1995 г., однако идеи Олега Семёновича продолжают изучаться в работах его последователей и сторонников: Е. А. Александрова, Н. В. Касицина, Е. Г. Коваленко, Н. Б. Крылова, Н. Н. Михайлова, Ю. А. Рязанова, С. М. Юсфин. В понимании О. С. Газмана термин «поддержка» с точки зрения педагогики и семантики заключается в поддержке обучающегося, где у него уже есть знания, умения и навыки, но их значение недостаточно, то есть у обучающегося поддерживают то, что у него уже имеется, для его дальнейшего самостоятельного развития и становления его личности. Описывая педагогическую поддержку более подробно, можно сделать вывод, что она является образовательной технологией, которая характеризуется как диалог между обучаемым и обучающим, вследствие данного взаимодействия обучающийся и приобретает возможность осуществлять самостоятельный поиск необходимых решений в случае возникно-

вения затруднений в процессе обучения. Размышляя о педагогической поддержке, О. С. Газман отмечает, что «здесь речь идет о норме, об обычных детях, а не девиантных в поведении или с недостатками развития – ими занимается коррекционная педагогика» [6, с. 92], однако, на наш взгляд, идеи О. С. Газмана о педагогической поддержке вполне применимы и к поддержке студентов с особыми образовательными потребностями, т. к. им требуется помощь, но в то же время им необходимо развивать самостоятельность в решении различных затруднений, которые возникают у них в процессе обучения.

Считаем, что педагогическая поддержка может являться частью системы психолого-педагогического сопровождения всех студентов, и, на наш взгляд, именно педагогическая поддержка будет являться тем инструментом, благодаря которому обучающемуся будет комфортно получать образование. Также мы считаем, что с помощью педагогической поддержки обучающийся научится самостоятельно решать возникающие в процессе обучения проблемы, благодаря развитию у студента самостоятельного поиска нужных ему решений.

Хочется отметить, что, по нашему мнению, педагогическая поддержка будет являться оптимальным решением и трудностей студентов с особыми образовательными потребностями. Студентам с особыми образовательными потребностями, несомненно, нужна помощь, и использование технологий педагогической поддержки будет являться оптимальным путем их саморазвития, а также актуализирует реабилитационный потенциал обучающихся.

Деятельность в рамках педагогической поддержки может включать в себя специалистов, входящих в систему психолого-педагогического сопровождения, а также весь профессорско-преподавательский состав, работающий с конкретным студентом, однако среди обилия преподавателей и других специалистов должен быть коор-

динатор всей деятельности, связанной с педагогической поддержкой студентов. Такой фигурой может стать куратор студенческой группы. Необходимо уточнить описание деятельности куратора в психолого-педагогической литературе. Е. Н. Васильева, В. А. Сердюк, С. Е. Карпова в своей совместной работе определяют куратора не только как педагога, обладающего профессиональными навыками, но и как духовного наставника с высоким уровнем человеческой культуры, которую куратор будет транслировать своим подопечным. Куратор также является для своих студентов консультантом и помощником, как в профессиональной сфере, так и в общественной. Помимо этого, деятельность куратора тесно связана с работой психолога: важно создать комфортную обстановку в группе, проводить работу по межличностному взаимодействию, социализации личности студента, а также куратор напрямую участвует в воспитательном процессе студентов [7]. К основным функциям куратора Т. В. Гуляева относит адаптацию студента в образовательном пространстве вуза, его опеку, сопровождение и поддержку. Однако при межличностном взаимодействии куратора и студента необходимо учитывать следующие аспекты, а именно: студент дает свое согласие на помощь либо добровольно отказывается от нее, сотрудничество между куратором и студентом в совместном решении проблем студента, однако куратор оказывает содействие, а приоритет при решении возникающих проблем находится в зоне ответственности самого студента, куратор также должен соблюдать беспристрастность и доброжелательность по отношению к своим подопечным, защищать их права и интересы, придерживаться принципа конфиденциальности [8; 9]. Добровольное согласие на помощь и поддержку, сотрудничество и самостоятельный поиск решения собственной проблемы при поддержке куратора соотносится с представлением педагогической поддержки

О. С. Газмана. Связь деятельности куратора и педагогической поддержки описаны и в работах Е. А. Богачёвой, по мнению которой куратор своей системной деятельностью оптимизирует качество жизни студентов через воспитание, а используя технологии педагогической поддержки, раскрывает студента как осмысленную, самостоятельную личность, которая обладает такими качествами, как инициативность и уверенность, при условии понимания куратором правильного использования педагогической поддержки [10; 11]. Также роль куратора в педагогической поддержке студентов, а также его прямое участие в воспитательном процессе отмечают в своих работах такие авторы, как Ж. А. Зуб [12], Е. А. Селезнева [13], Е. В. Декина [14], А. Н. Яковлева, С. А. Попова [15], В. А. Стародубцев, О. Н. Игна, Е. Я. Бельская [16], Мальчукова Н. Н. [17], А. Н. Полетайкин, Т. И. Монастырская, Н. В. Кулешова, Н. А. Двуреченская [18], С. В. Пазухина [19]. Таким образом, можно сделать вывод, что деятельность куратора и педагогическая поддержка очень тесно связаны между собой.

Цель статьи – определить роль куратора в системе педагогической поддержки, а также оценить, как студенты воспринимают деятельность куратора в межличностном взаимодействии. На основании полученных результатов сформировать рекомендации для кураторов, оптимизирующие деятельность в системе педагогической поддержки студентов.

Гипотеза исследования. Мы предполагаем, что у студентов недостаточно развит уровень самостоятельности, следовательно, если студенты будут выбирать между сопровождением и поддержкой, они выберут сопровождение, что ставит перед нами задачу разработки мероприятий, которые будут развивать самостоятельность студентов через педагогическую поддержку куратора учебной группы.

Экспериментальная база и выборка. Исследование проводилось на базе Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского, факультета психолого-педагогического и специального образования. В анкетировании приняли участие 190 студентов первого и второго курса, трех направлений подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование.

Результаты исследования, обсуждение. Перейдем к результатам нашего исследования, которые представлены в таблице 1 и содержат вопросы анкеты, а также ответы студентов.

Согласно полученным результатам можно сделать следующие выводы: большинство студентов выбирают для себя педагогическое сопровождение, а не педагогическую поддержку. Респонденты воспринимают деятельность куратора именно как сопровождение студентов, что подтверждает наше предположение о необходимости развития у студентов, в первую очередь, их самостоятельности. На вопросы, в которых речь идет о студентах с особыми образовательными потребностями, наши респонденты в большинстве ответили, что в данном случае эффективнее будет педагогическая поддержка, чем сопровождение, однако разница все же невелика (педагогическую поддержку выбрало 108 человек, что составило 56,8 % от общего количества опрошенных, сопровождение выбрало 82 человека, что составило 43,2 % нашей выборки).

Касательно необходимых навыков при поступлении в вуз как для студентов с особыми образовательными потребностями, так и для студентов, не имеющих таковых, наблюдается следующая градация: больше всего голосов набрали навыки коммуникации, на втором месте расположились

навыки саморегуляции, далее – навыки самостоятельного передвижения, навык по поиску необходимой информации, навыки решения конфликтных ситуаций, профессиональные навыки, соответствующие специальности студента, оказались на последнем месте. На вопросы, касающиеся зоны ответственности куратора за развитие вышеперечисленных навыков, большинство студентов ответили, что считают куратора группы ответственным за развитие перечисленных навыков.

Таблица 1

Результаты анкетирования студентов

Вопрос анкеты	Варианты ответа	Количество студентов, выбравших вариант ответа	Количество студентов, выбравших вариант ответа (в процентном соотношении)
1	2	3	4
1. По вашему мнению, что нужно студентам больше?	Педагогическое сопровождение: делаю вместе с тобой (это помощь, поддержка и содействие; специальным образом организованная деятельность, направленная на достижение целей; преподаватель выступает в качестве консультанта, наставника, помощника)	125	65,8 %
	Педагогическая поддержка: показываю, как сделать самому (это особая технология образования, осуществляется в процессе диалога и взаимодействия обучающегося и преподавателя, и предполагает самоопределение студента в ситуации выбора и последующее самостоятельное решение им своей проблемы)	65	34,2 %
2. Ориентируясь на вышеизложенные определения сопровождения и поддержки, отметьте, что, по вашему мнению, представляет собой деятельность куратора?	Куратор осуществляет педагогическое сопровождение	123	64,7 %
	Куратор осуществляет педагогическую поддержку	67	35,3 %
3. Что, по вашему мнению, больше необходимо студентам с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ)?	Педагогическая поддержка	108	56,8 %
	Педагогическое сопровождение	82	43,2 %

1	2	3	4
4. По вашему мнению, куратор группы должен уделять больше внимания студентам с ОВЗ?	Да, потому что студент с ОВЗ нуждается в большем внимании	122	64,2 %
	Нет, потому что студент с ОВЗ должен быть наравне с другими студентами	68	35,8 %
5. Оцените, насколько ваш куратор успешно справляется с решением текущих вопросов и проблем?	Решает все возникающие вопросы и проблемы	118	62,1 %
	Решает большинство возникающих вопросов и проблем	46	24,2 %
	Решает лишь малую часть возникающих вопросов и проблем	14	7,4 %
	Не обращаюсь к куратору в таких случаях	12	6,3 %
6. По каким вопросам вы бы обратились к своему куратору, если бы они у вас появились? Отметьте один или несколько вариантов	Вопросы, касающиеся непосредственно образовательного процесса (аудиторные/практические занятия, сессия и т. д.)	154	41,4 %
	Вопросы, касающиеся адаптации (месторасположение учебных корпусов/аудиторий, столовой и т. д.)	85	22,8 %
	Вопросы, касающиеся межличностного общения (конфликты, возникающие в учебной группе, с преподавателями, и т. д.)	69	18,5 %
	Вопросы личного характера (волнения, переживания, страхи, связанные как со средой вуза, так и с обстоятельствами за его пределами)	49	13,2 %
	Не обращаюсь к куратору при возникновении подобных вопросов	15	4,0 %
7. Отметьте наиболее важные навыки для студентов при поступлении в вуз. Отметьте один или несколько вариантов	Навыки коммуникации	164	25,9 %
	Навыки саморегуляции (управление своим состоянием, поведением и деятельностью)	133	21,0 %
	Навык по поиску необходимой информации	113	17,9 %
	Навыки решения конфликтных ситуаций	94	14,9 %
	Навыки ориентирования на местности и в помещении	68	10,8 %
	Профессиональные навыки, соответствующие специальности студента	60	9,5 %

1	2	3	4
8. Должен ли куратор группы развивать необходимые навыки у студентов?	Да	143	75,3 %
	Нет	47	24,7 %
9. Отметьте наиболее важные навыки для студентов с ОВЗ при поступлении в вуз. Отметьте один или несколько вариантов	Навыки коммуникации	150	27,6 %
	Навыки саморегуляции (управление своим состоянием, поведением и деятельностью)	133	24,4 %
	Навыки самостоятельного передвижения	107	19,7 %
	Навык по поиску необходимой информации	75	13,8 %
	Навыки решения конфликтных ситуаций	48	8,8 %
	Профессиональные навыки, соответствующие специальности студента	31	5,7 %
10. Должен ли куратор группы развивать необходимые навыки у студентов с ОВЗ?	Да	161	84,7 %
	Нет	29	15,3 %

Также студентам было предложено самостоятельно сформулировать и написать необходимые навыки при поступлении в вуз: адекватно уметь общаться с окружающими людьми, не ставить себя выше других, уметь уважать, не унижать личное достоинство какого-либо человека; ум; отзывчивость в помощи другим; восприимчивость к материалу; логика; ответственность; желание учиться; умение находить общий язык в коллективе, приходить к общему; самообразование; коммуникабельность; дружелюбие; творческие навыки; дисциплина; хорошая адаптация к новому месту, новому коллективу; уверенность, самодостаточность; самостоятельность; рефлексия; решение сложных ситуаций; умение быстро записывать; организованность; целеустремленность; сообразительность; любопытство; умение брать на себя ответственность; активность; стрессоустойчивость; навыки по определению собственных желаний; лидерские качества. Примечательно, что достаточно часто упоми-

наются коммуникативные навыки, несмотря на то, что они уже были указаны, испытуемые дописывают навыки, также связанные с коммуникацией, что говорит о важности межличностного взаимодействия.

Для студентов с особыми образовательными потребностями, поступающими в вуз, наши испытуемые определили следующие качества: адекватное поведение; сила воли; умение обратиться за помощью; навык установления контакта с преподавателями; желание учиться; не бояться просить помощи; открытость к общению; навык ориентирования на местности и в помещении; межличностное общение; готовность к самостоятельности в жизни, готовность к жизненным ситуациям; самостоятельность; не бояться общаться с людьми; открытость; целеустремленность; не бояться разговаривать с людьми; саморегуляция; развитие социальных навыков, отсутствие страха взаимодействия; трудолюбие. В данных ответах часто повторяется

самостоятельность, что является важным моментом в процессе педагогической поддержки студентов, также стоит отметить, что частыми ответами являются навыки, связанные с коммуникацией и межличностным взаимодействием. Однако не упоминались посещение внеурочных мероприятий, которые являются важной составляющей для адаптации студентов с особыми образовательными потребностями [20].

В психолого-педагогической литературе также подчеркивается важность межличностного взаимодействия. Важным аспектом адаптации студента в образовательной среде вуза является преодоление коммуникативных барьеров и умение брать на себя ответственность [21]. Также отмечается, что специалист, осуществляющий свою де-

ятельность в рамках межличностного взаимодействия, должен обладать коммуникативной компетентностью на высоком уровне, ведь именно в формате диалога преподавателя и студента оказывается педагогическая поддержка [22].

Таким образом можно сделать вывод о том, что куратору следует развивать необходимые навыки в своих кураторских группах, делать упор на наиболее востребованные, осуществляя данную деятельность через педагогическую поддержку. Исходя из полученных результатов нами были структурированы следующие рекомендации, способствующие развитию необходимых навыков у студентов, в рамках педагогической поддержки. Формат необходимых мероприятий перечислен в таблице 2.

Таблица 2

Рекомендации для куратора по проведению мероприятий для студенческих групп

Развиваемые навыки	Мероприятие	Краткое описание / комментарии
1	2	3
Навыки коммуникации	Тренинг по развитию коммуникативных навыков	Благодаря данным мероприятиям осуществляется развитие навыков коммуникации, уроки актерского мастерства с элементами театротерапии будут способствовать снятию зажимов, раскрепощению, а участие в культурно-массовых мероприятиях вуза закрепит полученные результаты
	Участие в культурно-массовых мероприятиях вуза	
	Уроки актерского мастерства, элементы театротерапии	
Навыки саморегуляции	Демонстрация приемов и техник эмоциональной саморегуляции	Обучение студентов навыкам саморегуляции будет особенно актуально в период адаптации, а также в период сессии, когда студенты испытывают эмоциональное напряжение. Кроме демонстрации базовых приемов и техник рекомендуется использовать психофизиологический тренинг с использованием биологической обратной связи
	Психофизиологический тренинг с использованием системы Кинезис (БОС) [23]	
Навык по поиску необходимой информации	Создание памятки по навигации сайта вуза, а также список других необходимых информационных источников для студента	Помимо подготовки памяток для студентов, рекомендуется закрепить знания студентов с помощью викторины, в рамках которой студентам будет необходимо искать ответы на вопросы в перечисленных источниках, а также использовать собственные навыки поиска необходимой информации
	Викторина для студентов	

1	2	3
Навыки решения конфликтных ситуаций	Кейс-задачи по решению конфликтных ситуаций	Проработка кейс-задач по решению конфликтных ситуаций будет способствовать определению студентом комфортной для него стратегии поведения при возникновении конфликтных ситуаций
Навыки ориентирования на местности и в помещении	Квест с необходимыми для студента местами вуза	Мероприятие в игровой форме, где с помощью подсказок студентам необходимо найти определенные места в вузе, которые будут необходимы студенту в процессе его обучения (библиотека, административные кабинеты, санитарно-гигиенические комнаты, столовые, гардеробы и т. д.)
Профессиональные навыки, соответствующие специальности студента	Знакомство с профессией	Мероприятие в формате дискуссии, в рамках которого преподаватели рассказывают о будущей профессии студентов и знакомят их с профессиональными особенностями. Далее профессиональные навыки развиваются согласно учебному плану и расписанию занятий вуза

Проведение данных мероприятий куратором студенческих групп, на наш взгляд, будет способствовать развитию необходимых навыков, также стоит отметить, что куратору следует применять в своей деятельности концепцию педагогической поддержки, а не сопровождения студентов, для развития у своих подопечных навыков самостоятельности. Для студентов с особыми образовательными потребностями данные мероприятия проводятся в адаптированном для них формате.

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод, что наше предположение о том, что у студентов недостаточно развит

уровень самостоятельности, и, следовательно, студенты будут выбирать педагогическое сопровождение, а не педагогическую поддержку, оказалось верным. Нами было определено, что куратор занимает ключевую роль в педагогической поддержке студентов, следовательно, в своей деятельности куратору рекомендуется использовать стратегию поддержки, а не сопровождения для развития у студентов самостоятельности. Сформированные нами рекомендации будут способствовать повышению эффективности деятельности куратора учебных групп.

Список источников

1. Гусейнов А. А. Образование, обучение, воспитание // Вестник прикладной этики. – 2005. – № 26. – С. 88–102.
2. Фисенко А. А., Коновалова М. Д. Модель психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ в СГУ имени Н. Г. Чернышевского // Специальное образование и социокультурная интеграция. – 2020. – № 3. – С. 411–416.
3. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: Изд-во ЗАО «Институт психотерапии», 2003. – 295 с.
4. Степанова Н. А., Леценко С. Г., Хаидов С. К. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья. – Тула: Тульское производственное полиграфическое предприятие, 2016. – 418 с.
5. Хитрюк В. В., Пономарева Е. И. Модель психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с особенностями пси-

- хофического развития в образовательном пространстве вуза: теоретическое обоснование // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы международной научно-практической конференции (20–22 июня 2011, Москва). – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.
6. Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.
7. Васильева Е. Н., Сердюк В. А., Карпова С. Е. Куратор – организатор воспитательно-го процесса в группе // Образование и воспитание. – 2018. – № 4 (19). – С. 47–48. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/101/3328/> (дата обращения: 14.09.2023).
8. Гуляева Т. В. Роль куратора как организатора педагогического сопровождения студентов младших курсов в процессе профессионального обучения // Вестник Московского университета МВД России. – 2012. – №7. – С. 146–149.
9. Шлюбуль Е. Ю. Педагогическая поддержка студента в образовательном пространстве вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2005. – 28 с.
10. Богачёва Е. А. Педагогическая поддержка как фактор повышения качества жизни студентов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2010. – № 3. – С. 178–181.
11. Богачёва Е. А. Педагогический контекст оптимизации качества жизни студентов // Вестник КГУ. – 2012. – № 1. – С. 146–148.
12. Зуб Ж. А. Роль куратора в педагогической поддержке иностранных студентов на начальном этапе обучения // Актуальные проблемы довузовской подготовки: Материалы II международной науч.-метод. конф. / под ред. А. Р. Аветисова. – Минск: БГМУ, 2018. – С. 74–77.
13. Селезнева Е. А. Педагогическая поддержка куратором академической группы студентов педагогического колледжа в процессе их профессионального самоопределения // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар: КГУ, 2019. – С. 259–260.
14. Декина Е. В. Новые подходы к работе куратора студенческой группы // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию. 2021. – № 1. – С. 204–207.
15. Яковлева А. Н., Попова С. А. Изучение личности студента в процессе социализации и воспитания в языковом вузе // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-lichnosti-studenta-v-protse-sses-sotsializatsii-i-vospitaniya-v-yazykovom-vuze> (дата обращения: 22.11.2022).
16. Стародубцев В. А., Игна О. Н., Бельская Е. Я. Воспитательные роли кураторов и тьюторов в вузах // Вестник ТГПУ. – 2022. – № 5 (223). – С. 148–156.
17. Мальчукова Н. Н. Кураторская деятельность как один из компонентов воспитательно-го процесса вуза // АНИ: педагогика и психология. – 2019. – № 3 (28). – С. 161–164.
18. Полетайкин А. Н., Монастырская Т. И., Кулешова Н. В., Двуреченская Н. А. К вопросу развития воспитательной работы в вузе посредством повышения эффективности деятельности кураторов // Вестник СибГУТИ. – 2020. – № 4 (52). – С. 53–65.
19. Пазухина С. В. Роль кураторской поддержки в развитии социально ответственного поведения студенческой молодежи // Гуманитарные науки. – 2021. – № 4 (56). – С. 44–53.
20. Chipchase S. Y., Seddon A., Tyers H., Thomas S. Experience of university life by disabled undergraduate students: the need to consider extra-curricular opportunities. *Disability & Society* [Электронный ресурс]. – Routledge, 2023. – P. 1–18. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/09687599.2023.2233687?needAccess=true> (дата обращения: 16.09.2023). DOI: 10.1080/09687599.2023.2233687
21. Nabiev V. S., Diakonova O. O. Pedagogical support of university educational activities // *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. – 2015. – № 9–10. – P. 71–73.
22. Sergeeva T. V., Samsonova N. V. Linguistic bases of pedagogical support for students in a communicative conflict situation // *Russian Linguistic Bulletin*. – 2020. – № 2 (22). – P. 115–123.
23. Фисенко А. А., Самсонова О. П. Применение психофизиологического тренинга в сфере высшего инклюзивного образования // Научный потенциал. – 2020. – № 2 (29). – С. 157–160.

References

1. Guseynov, A. A., 2005. Education, learning, upbringing. *Vedomosti Applied Ethics*, no. 26, pp. 88–102. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Fisenko, A. A., Konovalova, M. D., 2020. Model of psychological and pedagogical support of students with disabilities at N. G. Chernyshevsky SSU. Special education and socio-cultural integration. Saratov: Saratov State University Publ., pp. 411–416. (In Russ.)
3. Ovcharova, R. V., 2003. Psychological support for parenting. Moscow: CJSC “Institute of Psychotherapy” Publ., 295 p. (In Russ.)
4. Khaidov, S. K., 2016. Psychological and pedagogical support of the family of a child with disabilities. Tula: Tula production printing enterprise Publ., 418 p. (In Russ.)
5. Khitryuk, V. V., Ponomareva, E. I., 2011. Model of psychological and pedagogical support of students from among persons with special needs of psychophysical development in the educational space of the university: theoretical justification. Inclusive education: methodology, practice, technologies: Materials of the International scientific and practical conference (June 20–22, 2011, Moscow). Moscow: MGPPU Publ., pp. 208–209. (In Russ.)
6. Gazman, O. S., 2002. Non-classical education: From authoritarian pedagogy to pedagogy of freedom. Moscow: MIROS Publ., 296 p. (In Russ.)
7. Vasilyeva, E. N., 2018. Curator – organizer of the educational process in the group. Education and upbringing [online]. Available at: <https://moluch.ru/th/4/archive/101/3328/> (accessed: 14.09.2023). (In Russ.)
8. Gulyaeva, T. V., 2012. The role of the curator as the organizer of pedagogical support undergraduate students in vocational training. *Vestnik of Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, no. 7, pp. 146–149. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Shlyubul, E. Y., 2005. Pedagogical support for students in the educational space of the university. *Abstract Cand. Sci. (Pedag.)*. Krasnodar, 28 p. (In Russ.)
10. Bogachyova, Ye. A., 2010. Pedagogic maintenance as factor of improving student’s life quality. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, no. 3, pp. 178–181. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Bogachyova, Ye. A., 2012. Pedagogic context of optimization of students’ life quality. *Vestnik of Kostroma State University named after N. A. Nekrasov*, no. 1, pp. 146–148. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Zub, Zh. A., 2018. The role of the curator in the pedagogical support of foreign students at the initial stage of training. Actual problems of pre-university training: Materials of the II International scientific method. conf. Minsk: BSMU Publ., pp. 74–77. (In Russ.)
13. Selezneva, E. A., 2019. Pedagogical support by the curator of the academic group of pedagogical college students in the process of their professional self-determination. Professional self-determination of the youth of the innovation region: problems and prospects: Collection of articles based on the materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk SAU, pp. 259–260. (In Russ.)
14. Dekina, E. V., 2021. New approaches to the work of the curator of the student group. New psychology of professional work of a teacher: from unstable reality to sustainable development, no. 1, pp. 204–207. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Yakovleva, A. N., Popova, S. A., 2019. Studying the personality of a student in the process of socialization and education in a language university. *World of Science. Pedagogy and psychology*, no. 6. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-lichnosti-studenta-v-protseesse-sotsializatsii-i-vospitaniya-v-yazykovom-vuze> (accessed: 22.11.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
16. Starodubtsev, V. A., Igna, O. N., Belskaya, E. Ya., 2022. University curators and university tutors. *Vestnik of Tomsk State Pedagogical University*, no. 5 (223), pp. 148–156. (In Russ., abstract in Eng.)
17. Malchukova, N. N., 2019. Curatorial activity as one of the components of the educational process of the university. *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, no. 3 (28), pp. 161–164. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Poletaikin, A. N., Monastyrskaya, T. I., Kuleshova, N. V., Dvurechenskaya, N. A., 2020. To the issue of the educational activity extension in a university by increasing curators’ effectiveness. *Vestnik of Siberian State University of Telecommunications and Information Science*, no. 4 (52), pp. 53–65. (In Russ., abstract in Eng.)
19. Pazukhina, S. V., 2021. The role of curatorial support in the development of socially respon-

sible behavior of students. *Humanities*, no. 4 (56), pp. 44–53. (In Russ., abstract in Eng.)

20. Chipchase, S. Y., Seddon, A., Tyers, H., Thomas, S., 2023. Experience of university life by disabled undergraduate students: the need to consider extra-curricular opportunities. *Disability & Society*. Routledge [online]. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/09687599.2023.2233687?needAccess=true> (accessed 16.09.2023). DOI: 10.1080/09687599.2023.2233687 (In Eng.)

21. Nabiev, V. S., Diakonova, O. O., 2015. Pedagogical support of university educational ac-

tivities. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*, no. 9–10, pp. 71–73. (In Eng.)

22. Sergeeva, T. V., Samsonova, N. V., 2020. Linguistic bases of pedagogical support for students in a communicative conflict situation. *Russian Linguistic Bulletin*, no. 2 (22), pp. 115–123 (In Eng.)

23. Fisenko, A. A., Samsonova, O. P., 2020. Application of psychophysiological training in the field of higher inclusive education. *Scientific potential*, no. 2 (29), pp. 157–160. (In Russ., abstract in Eng.)

Информация об авторе

А. А. Фисенко, ассистент кафедры коррекционной педагогики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, fisenko_sgu@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0542-6217>, Саратов, Россия

Information about the author

Alexey A. Fisenko, Assistant of the Department of Correctional Pedagogy, Saratov State University, fisenko_sgu@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0542-6217>, Saratov, Russia

Поступила в редакцию 25.09.2023
Принята к публикации 01.11.2023

Submitted 25.09.2023
Accepted for publication 01.11.2023

Научная статья

УДК 376-053.36

DOI: 10.15293/1813-4718.2306.09

Развитие саморегуляции у инвалидов с ментальными нарушениями в процессе реабилитации с использованием аудиокоррекции

Пяткина Екатерина Станиславовна^{1,2}, Гринина Елена Сергеевна¹, Шипова Лариса Валентиновна¹

¹ Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия

² Центр адаптации и реабилитации инвалидов, Саратов, Россия

Аннотация. В статье обсуждается проблема саморегуляции молодых инвалидов с ментальными нарушениями в процессе комплексной реабилитации с применением аудиокоррекции. Отмечается недостаточная сформированность различных структурных компонентов саморегуляции молодых людей с ментальными нарушениями. Подчеркивается значение технологий аудиокоррекции для активизации не только интеллектуальных функций, оптимизации психического состояния, но и развития саморегуляции поведения и деятельности.

Цель статьи – исследование динамики саморегуляции молодых людей с ментальными нарушениями в ходе комплексной реабилитации с применением аудиокоррекции.

Методология и методы исследования. Исследование саморегуляции молодых людей с ментальными нарушениями проводилось в процессе реализации программы коррекционно-развивающей помощи «Возрождение» с использованием технологии аудиокоррекции «РуЛисен» в условиях реабилитационного центра. В исследовании приняли участие 72 человека с ментальными нарушениями в возрасте от 18 до 40 лет. Для исследования саморегуляции молодых людей с инвалидностью применялись беседа, наблюдение во время беседы и выполнения диагностических заданий, опрос, эксперимент, анкетирование лиц из ближайшего окружения. На констатирующем и контрольном этапах исследования саморегуляции молодых инвалидов с ментальными нарушениями использовались методики: «Самочувствие. Активность. Настроение», «Опросник актуального психического состояния», «Тест цветовых выборов».

Результаты исследования. Результаты исследования свидетельствуют о положительной динамике саморегуляции у инвалидов трудоспособного возраста в процессе применения аудиокоррекции «РуЛисен» в сочетании с другими методами психологической коррекции в процессе комплексной реабилитации в условиях специализированного учреждения.

Заключение. Развитие саморегуляции у молодых инвалидов трудоспособного возраста с ментальными нарушениями будет способствовать их позитивной социализации, интеграции в общество, развитию коммуникативных навыков, успешной самореализации в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: саморегуляция; инвалид; молодые люди с ментальными нарушениями; комплексная реабилитация; психологическая реабилитация; аудиокоррекция; Томатическая терапия; РуЛисен

Для цитирования: Пяткина Е. С., Гринина Е. С., Шипова Л. В. Развитие саморегуляции у инвалидов с ментальными нарушениями в процессе реабилитации с использова-

нием аудиокоррекции // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 6. – С. 95–105.
DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2306.09>

Финансирование. Проект реализуется с использованием гранта Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества, предоставленного фондом президентских грантов.

Scientific article

Self-regulation Development in Disabled People with Mental Disorders in the Process of Rehabilitation Using Auditory Correction

Ekaterina S. Pyatkina^{1,2}, Elena S. Grinina¹, Larisa V. Shipova¹

¹ Saratov State University, Saratov, Russia

² Center for Adaptation and Rehabilitation of Disabled People, Saratov, Russia

Abstract. The article discusses the problem of self-regulation of young disabled people with mental disorders in the process of complex rehabilitation with the use of audio correction. Insufficient formation of various structural components of self-regulation of young people with mental disorders is noted. The importance of audio correction technologies for activating not only intellectual functions, optimizing mental state, but also the development of self-regulation of behavior and activity is emphasized.

The purpose of the article is to study the dynamics of self-regulation of young people with mental disorders during complex rehabilitation with the use of audio correction.

Methodology and methods of research. The study of self-regulation of young people with mental disorders was carried out during the implementation of the program of correctional and developmental assistance “Vozrozhdenie” using the technology of audio correction “RuListen” in a rehabilitation center. The study involved 72 people with mental disorders aged 18 to 40 years. To study the self-regulation of young people with disabilities, conversation, observation during a conversation and performing diagnostic tasks, a survey, an experiment, and a questionnaire of people from the immediate environment were used. At the ascertaining and control stages of the study of self-regulation of young disabled people with mental disorders, the following methods were used: “Well-being. Activity. Mood”, “Questionnaire of actual mental state”, “Test of color choices”.

The results of the study. The results of the study indicate a positive dynamics of self-regulation in the disabled of working age in the process of applying the audio correction “RuListen” in combination with other methods of psychological correction in the process of complex rehabilitation in a specialized institution.

Conclusion. The development of self-regulation among young disabled people of working age with mental disabilities will contribute to their positive socialization, integration into society, development of communication skills, successful self-realization in professional activities.

Keywords: self-regulation; disabled person; young people with mental disorders; complex rehabilitation; psychological rehabilitation; auditory correction; Tomatis Method; RuListen

For citation: Pyatkina, E. S., Grinina, E. S., Shipova, L. V., 2023. Self-regulation development in disabled people with mental disorders in the process of rehabilitation using auditory correction. Siberian Pedagogical Journal, no. 6, pp. 95–105. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2306.09>

Funding. The project is being implemented using a grant from the President of the Russian Federation for the development of civil society provided by the Presidential Grants Fund.

Введение. Современный темп жизни требует от человека максимальной собранности, умения быстро ориентироваться в актуальной ситуации, эффективных навыков саморегуляции. Способность контролировать свое поведение, деятельность, эмоциональное состояние выступает как одна из ключевых жизненных компетенций. Нарушения саморегуляции негативно влияют не только на самочувствие личности, но и на ее функционирование в обществе, выполнение профессиональной деятельности, взаимодействие с другими людьми.

В работе с людьми с ментальными нарушениями формирование навыков саморегуляции является одной из наиболее трудноразрешимых задач. Однако коррекционно-развивающая поддержка людей с инвалидностью в этом направлении выступает значимым фактором, обуславливающим эффективность включения таких людей в социум.

Современные исследования свидетельствуют о значимости саморегуляции в управлении поведением [1], самоопределении личности [2], достижении личных целей [3], формировании стратегий совладающего поведения [4].

У людей с инвалидностью прослеживается недостаточность саморегуляции, проявляющаяся в трудностях согласования собственной деятельности с намеченной целью, снижении самоконтроля и т. д. [5]. Доказана взаимосвязь саморегуляции с успешностью социальной адаптации людей с нарушениями интеллекта [6]. При этом сами инвалиды считают весьма важным формирование саморегуляции в процессе реабилитации [7], однако эффективные технологии для этого пока не разработаны.

Перспективной реабилитационной технологией, оказывающей влияние на разные стороны развития человека, в настоящее время признается аудиокоррекция по методу Tomatis [8]. Суть метода заключается в тренировке слуховой системы, тес-

но связанной с различными психическими функциями, через прослушивание музыки, прошедшей фильтрацию по диапазону частот. Наушники передают колебания через воздушную и костную проводимость, попеременно то в правое, то в левое ухо [9]. В настоящее время аудиокоррекция используется для коррекции нарушений речи, памяти и внимания, эмоциональных расстройств и т. д. Доказано положительное влияние аудиокоррекции на исполнительскую деятельность [10], когнитивные функции людей с инвалидностью [11], их эмоциональную сферу [12] и др. В связи с этим целесообразным представляется анализ возможностей применения аудиокоррекции для совершенствования саморегуляции людей с инвалидностью.

Цель статьи – исследование динамики саморегуляции молодых людей с ментальными нарушениями в ходе комплексной реабилитации с применением аудиокоррекции.

На подготовительном этапе была сформирована группа молодых людей с инвалидностью в возрасте от 18 до 40 лет для проведения коррекционной работы на основе изучения материалов социально-психологического и медицинского обследования лиц с ментальными нарушениями в условиях ГАУ СО «ЦАРИ». Общую выборку составили 72 клиента ГАУ СО «ЦАРИ», среди них лица с нарушениями интеллектуального развития (умственной отсталостью) различной степени выраженности – 26 человек; лица, перенесшие инсульт с временным или постоянным снижением ментальных функций – 34 человека; лица с ДЦП с ментальными нарушениями – 8 человек; лица с расстройствами аутистического спектра (РАС) с ментальными нарушениями – 4 человека.

Методология и методы исследования. Для исследования саморегуляции молодых инвалидов с ментальными нарушениями использовались беседа с участниками Программы, наблюдение в процессе беседы

и выполнения диагностических заданий, опрос, эксперимент, анкетирование лиц из ближайшего окружения.

Исследование особенностей эмоциональной, волевой и поведенческой саморегуляции инвалидов с ментальными нарушениями осуществлялось с применением аппаратно-программного психодиагностического комплекса «Мультисихометр». Для обследования участников Программы как на констатирующем, так и на контрольном этапе исследования применялись следующие методики: «Самочувствие. Активность. Настроение» (САН), «Опросник актуального психического состояния» (АПС), «Тест цветовых выборов» (ТЦВ).

Для выявления индивидуальных особенностей молодых инвалидов с ментальными нарушениями была разработана авторская анкета для представителей их ближайшего окружения. Вопросы анкеты позволяют составить представление об особенностях эмоциональной саморегуляции («Может успокоить себя, когда расстроен или взволнован», «Когда чем-то недоволен, ведет себя сдержанно» и др.), саморегуляции поведения и деятельности лиц с ментальными особенностями («Доводит начатое дело до конца», «Внимателен при выполнении поручений», «Легко и эффективно переключается с одного вида деятельности на другой» и др.).

Программа комплексной реабилитации молодых людей с ментальными нарушениями (далее – Программа) сочетала традиционные методы и технологии реабилитации (психологическое консультирование, индивидуальные и групповые психокоррекционные занятия, тренинги) с аудиокоррекцией с применением аппарата «РуЛисен», а также танцотерапию, музыкотерапию, библиотерапию и др. [13].

Результаты исследования. Изучение особенностей поведения молодых инвалидов с ментальными нарушениями на констатирующем этапе исследования показало, что у 21 человека (29 %) из 72 наблюдаются

различные отклонения в поведении в процессе обследования, у них отмечались состояния повышенной возбудимости, сензитивности, отказ от выполнения заданий, проявления агрессивности, аутистического поведения, у 51 человека (71 %) нарушений поведения не выявлено. На контрольном этапе исследования только у 18 человек (25 %) были установлены отклонения в поведении. После проведения занятий снизилась частота проявлений агрессивности, конфликтности, отказов от выполнения заданий.

Исследование эмоциональной саморегуляции в процессе наблюдения во время выполнения диагностических заданий, а также результаты исследования по методикам САН, АПС и ТЦВ показали, что при первичной диагностике на констатирующем этапе исследования у 25 человек (35 %) из 72 настроение характеризовалось как пониженное, отрицательно эмоционально окрашенное; у 25 человек (35 %) – равное, без колебаний настроения; у 22 человек (30 %) – повышенное, положительно эмоционально окрашенное. На контрольном этапе исследования только у 14 участников программы (19 %) настроение было пониженным; у 40 человек (56 %) – равным, без колебаний настроения; у 18 человек (25 %) – повышенным; улучшение эмоционального состояния наблюдалось у 15 человек (21 %) после проведения занятий с использованием системы аудиокоррекции «РуЛисен».

Изучение адекватности эмоциональных реакций позволило установить, что у 28 взрослых с ментальными нарушениями (39 %) из 72 отмечались неадекватные эмоциональные реакции в процессе обследования, не соответствующие ситуации обследования, у 44 человек (61%) эмоциональные реакции были адекватными. На контрольном этапе исследования только у 22 участников программы (31 %) наблюдалась неадекватность эмоциональных реакций.

Эмоциональная лабильность на констатирующем этапе исследования, как показало наблюдение за участниками программы, была выражена у 40 человек (56 %) из 72, у них быстро менялось настроение, особенно при выполнении субъективно сложных, малопривлекательных заданий, а также требующих приложения интеллектуальных усилий; у 32 человек (44 %) эмоциональная лабильность была не выраженной. На контрольном этапе исследования только у 33 участников программы (46 %) наблюдалась эмоциональная неустойчивость; после проведения коррекционных занятий в группе произошло снижение частоты проявлений эмоциональной неустойчивости, улучшение эмоционального состояния у участников программы.

Изучение тревожности у молодых инвалидов с ментальными нарушениями в процессе наблюдения при первичной диагностике на констатирующем этапе исследования позволило выявить, что высокая тревожность наблюдалась у 39 человек (54 %) из 72, средняя – у 27 человек (38 %), низкая – у 6 человек (8 %). На контрольном этапе исследования только у 30 участников программы (42 %) отмечалась выраженная тревожность, у 27 человек (38 %) – средняя, у 15 человек (21 %) – низкая, это свидетельствует о снижении тревожности в группе у 17 человек (24 %) после проведения занятий с использованием «РуЛисен».

Изучение волевой регуляции поведения и деятельности на констатирующем этапе исследования показало, что у 35 человек (49 %) из 72 наблюдаются выраженные нарушения волевой регуляции при выполнении трудных заданий, при неуспехе в деятельности, у 34 человек (47 %) имеются незначительные нарушения, у 3 человек (4 %) нарушений не выявлено. На контрольном этапе исследования только у 28 участников программы (39 %) установлены значительные нарушения волевой регуляции, у 26 человек (36 %) – незначительные; повышение уровня волевой регуляции произошло

у 18 человек (25 %) после проведения занятий, что говорит о тенденции повышения саморегуляции поведения и деятельности.

Обследование участников программы с помощью методики САН на аппаратно-программном психодиагностическом комплексе «Мультиспихометр» позволило получить результаты оценки своего самочувствия, активности и настроения у 50 участников Программы из 72 в связи с имеющимися выраженными нарушениями интеллекта.

При оценке самочувствия у 32 участников программы (64 %) из 50 на констатирующем этапе исследования был установлен низкий уровень самочувствия, что свидетельствует об общем плохом физиологическом состоянии организма, характерны признаки утомления, у 9 человек (18 %) уровень самочувствия ниже среднего, общее физиологическое состояние организма субъективно оценивается как не вполне удовлетворительное. Только у 7 человек (14 %) установлен средний уровень самочувствия, состояние организма удовлетворительное, у 1 участника программы (2 %) уровень самочувствия – выше среднего, у 1 участника (2 %) – высокий, общее физиологическое состояние организма субъективно оценивается как отличное. При оценке самочувствия на контрольном этапе исследования у 26 лиц с ментальными нарушениями (52 %) из 50 наблюдался низкий уровень самочувствия, у 9 человек (17 %) уровень самочувствия был ниже среднего, еще у 9 человек (17 %) – средний уровень самочувствия, у 5 человек (10 %) выявлен уровень самочувствия выше среднего, у 1 участника (2 %) – высокий. Таким образом, в результате проведенных занятий произошло улучшение самочувствия у 14 участников Программы (28 %), повышение его уровня, улучшение физиологического состояния организма, снижение признаков утомления.

При оценке активности из 50 лиц с ментальными нарушениями на констатиру-

ющем этапе исследования у 33 человек (66 %) выявлен низкий уровень активности, что свидетельствует о низком актуальном энергетическом потенциале жизнедеятельности у большинства участников программы. У 9 человек (18 %) уровень активности был ниже среднего, у 6 человек (12 %) – средний, у 2 человека (4 %) – выше среднего. При оценке активности на контрольном этапе исследования из 50 участников программы только у 22 человек (44 %) выявлен низкий уровень активности, у 10 человек (20 %) уровень активности был ниже среднего, у 14 человек (28 %) – средний, у 4 человек (8 %) – выше среднего. Это свидетельствует о повышении активности у 20 участников программы (40 %).

Изучение настроения показало, что из 50 участников программы на констатирующем этапе исследования у 26 человек (52 %) уровень настроения низкий, у 10 человек (20 %) – ниже среднего, у 9 человек (18 %) – средний, у 1 человека (2 %) – выше среднего, у 4 человек (8 %) – высокий. Полученные данные свидетельствуют о сниженном настроении у большинства испытуемых, общей неудовлетворенности, наличии тревожности. Только у 9 человек (18 %) условия жизнедеятельности на эмоциональном уровне оцениваются как вполне благоприятные, хорошие. На контрольном этапе исследования уровень настроения повысился, из 50 участников программы только у 18 человек (36 %) уровень настроения был низким, у 7 человек (14 %) – ниже среднего, у 14 человек (28 %) – средний, у 6 человек (12 %) – выше среднего, у 5 человек (10 %) – высокий. Таким образом, у 22 участников программы (44 %) улучшилось настроение, повысилась общая удовлетворенность, снизилась тревожность, они стали испытывать больше положительных эмоций.

Рассмотрим результаты исследования эмоциональной саморегуляции с помощью анкетирования ближайшего окружения молодых инвалидов с ментальными на-

рушениями. В результате анкетирования было получено 58 анкет, заполненных лицами из ближайшего окружения участников программы. При оценке утверждения «Настроение преимущественно ровное, без перепадов» на констатирующем этапе исследования было получено из 58 ответов 15 ответов «да» (26 %), 19 ответов «скорее да» (33 %), 21 ответ «скорее нет» (36 %), 3 ответа «нет» (5 %), что свидетельствовало о том, что у более половины молодых инвалидов с ментальными нарушениями – 34 участников программы (59 %) отмечается устойчивость настроения, а у 24 человек (41 %) – эмоциональная лабильность, быстрая смена настроения. На контрольном этапе исследования из 58 ответов получено 16 ответов «да» (28 %), 21 ответ «скорее да» (36 %), 18 ответов «скорее нет» (31 %), 3 ответа «нет» (5 %), таким образом, в результате проведенных занятий устойчивость настроения повысилась, произошло улучшение эмоционального состояния.

При ответе на вопрос «Может успокоить себя, когда расстроен, взволнован?» на констатирующем этапе исследования из 58 ответов было 12 ответов «да» (21 %), 26 ответов «скорее да» (45 %), 12 ответов «скорее нет» (21 %), 8 ответов «нет» (14 %), что свидетельствовало о том, что для 20 участников программы (34 %) характерны трудности эмоциональной регуляции своего поведения и деятельности, саморегуляция находится на низком уровне. На контрольном этапе исследования из 58 ответов было 14 ответов «да» (24 %), 25 ответов «скорее да» (43 %), 14 ответов «скорее нет» (24 %), 5 ответов «нет» (9 %), у участников программы улучшилась эмоциональная регуляция, повысился уровень самоконтроля после участия в программе.

При оценке утверждения «Когда чем-то недоволен, ведет себя сдержанно» на констатирующем этапе исследования было получено из 58 ответов 15 ответов «да» (26 %), 10 ответов «скорее да» (17 %), 26 ответов «скорее нет» (45 %), 7 отве-

тов «нет» (12 %), это показывало, что у 33 инвалидов с ментальными нарушениями (57 %) в поведении может проявляться несдержанность, они затрудняются регулировать свое эмоциональное состояние. На контрольном этапе исследования из 58 ответов 16 ответов «да» (28 %), 14 ответов «скорее да» (24 %), 24 ответа «скорее нет» (41 %), 4 ответа «нет» (7 %), у 9 человек (16 %) наблюдалось совершенствование навыков самоконтроля после проведенных занятий.

При оценке утверждения «Большую часть времени пребывает в хорошем настроении» на констатирующем этапе исследования было получено из 58 ответов 20 ответов «да» (34 %), 29 ответов «скорее да» (50 %), 9 ответов «скорее нет» (16 %), ни одного ответа «нет», это показывало, что у 49 участников программы (84 %) преимущественно положительно окрашенное настроение. На контрольном этапе исследования из 58 ответов 25 ответов «да» (43 %), 26 ответов «скорее да» (45 %), 7 ответов «скорее нет» (12 %), ни одного ответа «нет», эмоциональное состояние клиентов улучшилось после участия в программе.

Оценивая, насколько участник программы «легко расстраивается по различным поводам», на констатирующем этапе исследования было дано из 58 ответов 17 ответов «да» (29 %), 15 ответов «скорее да» (26 %), 17 ответов «скорее нет» (29 %), 9 ответов «нет» (16 %), в целом у 32 человек (55 %) отмечалась повышенная сензитивность, быстрая смена настроения. На контрольном этапе исследования из 58 ответов 17 ответов «да» (29 %), 12 ответов «скорее да» (22 %), 16 ответов «скорее нет» (28 %), 13 ответов «нет» (22 %), в целом у участников программы в положительную сторону изменилось настроение, улучшилось эмоциональное состояние.

Рассмотрим результаты саморегуляции поведения и деятельности молодых инвалидов с ментальными нарушениями с помощью анкетирования ближайшего окру-

жения. Характеризуя, насколько участник Программы «легко включается в деятельность», на констатирующем этапе исследования респонденты из 58 ответов дали 15 ответов «да» (26 %), 21 ответ «скорее да» (36 %), 16 ответов «скорее нет» (28 %), 6 ответов «нет» (10 %), что указывало на трудности включения в деятельность, непонимание задач деятельности и условий ее выполнения у 22 участников программы (38 %). На контрольном этапе исследования из 58 ответов дали 20 ответов «да» (34 %), 19 ответов «скорее да» (33 %), 13 ответов «скорее нет» (22 %), 6 ответов «нет» (10 %), произошло улучшение навыков саморегуляции.

Оценивая, как участник программы «доводит начатое дело до конца», на констатирующем этапе исследования мнения респондентов разделились: было дано из 58 ответов 20 ответов «да» (34 %), 14 ответов «скорее да» (24 %), 14 ответов «скорее нет» (24 %), 10 ответов «нет» (17 %), что свидетельствовало о различных проявлениях воли и волевых качеств лиц с ментальными нарушениями, о развитии настойчивости и целеустремленности, преодолении проблем при завершении решения поставленной задачи, наличии у 24 участников программы (41 %) значительных трудностей при преодолении препятствий. На контрольном этапе исследования из 58 ответов было дано 23 ответа «да» (40 %), 15 ответов «скорее да» (26 %), 10 ответа «скорее нет» (17 %), 10 ответов «нет» (17 %), в целом произошло совершенствование воли и волевых качеств участников программы.

Оценивая, насколько участник Программы «легко и эффективно переключается с одного вида деятельности на другой», на констатирующем этапе исследования было дано из 58 ответов 7 ответов «да» (12 %), 25 ответов «скорее да» (43 %), 17 ответов «скорее нет» (29 %), 9 ответов «нет» (16 %), что свидетельствовало о трудностях переключения внимания с одного вида деятельности на другой, проявлениях инертности,

замедленности психических процессов у 26 участников (45 %). На контрольном этапе исследования из 58 ответов было дано 13 ответов «да» (22 %), 20 ответов «скорее да» (34 %), 18 ответов «скорее нет» (31 %), 7 ответов «нет» (12 %), что говорит о повышении успешности переключения внимания с одного вида деятельности на другой, у 9 участников программы (16 %) произошло повышение переключаемости внимания после проведенных занятий, по мнению близких.

Характеризуя, насколько участник Программы «внимателен при выполнении поручений», на констатирующем этапе исследования респонденты из 58 ответов дали 13 ответов «да» (22 %), 25 ответов «скорее да» (43 %), 14 ответов «скорее нет» (24 %), 6 ответов «нет» (10 %), это показало значительное снижение продуктивности внимания в процессе деятельности, его недостаточный объем у 20 человек (34 %). На контрольном этапе исследования из 58 ответов дали 16 ответов «да» (28 %), 25 ответов «скорее да» (43 %), 12 ответов «скорее нет» (21 %), 5 ответов «нет» (9 %), выявлена тенденция повышения продуктивности внимания в процессе деятельности.

При оценке утверждения «Часто отвлекается в процессе деятельности» на констатирующем этапе исследования было получено из 58 ответов 11 ответов «да» (19 %), 17 ответов «скорее да» (29 %), 23 ответа «скорее нет» (40 %), 7 ответов «нет» (12 %), что свидетельствовало о недостаточной устойчивости внимания при осуществлении деятельности у 28 молодых инвалидов с ментальными нарушениями (48 %). На контрольном этапе исследования из 58 ответов 10 ответов «да» (17 %), 13 ответов «скорее да» (22 %), 24 ответа «скорее нет» (41 %), 11 ответов «нет» (19 %), у 10 участников программы (17 %) повысилась продуктивность внимания.

При ответе на вопрос «Способен планировать свою деятельность, контролировать ее» на констатирующем этапе исследо-

вания из 58 ответов получены 10 ответов «да» (17 %), 21 ответ «скорее да» (36 %), 14 ответов «скорее нет» (24 %), 13 ответов «нет» (22 %), таким образом, 27 человек (47 %) затрудняются планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль, что свидетельствует о нарушении ориентировочного и регулятивного компонентов деятельности в связи с интеллектуальной недостаточностью и своеобразием личностных качеств. На контрольном этапе исследования из 58 ответов респонденты дали 13 ответов «да» (22 %), 20 ответов «скорее да» (34 %), 16 ответов «скорее нет» (28 %), 9 ответов «нет» (16 %), у 9 человек (16 %) улучшились показатели планирования деятельности, ее саморегуляции после проведенных занятий.

Заключение. Результаты исследования эмоциональной, волевой и поведенческой саморегуляции у молодых инвалидов с ментальными нарушениями свидетельствуют о ее положительной динамике после проведения комплексной реабилитации с использованием аудиокоррекции «РуЛисен». После проведенных занятий у 49 участников программы из 72 (68 %) произошло улучшение эмоциональной и волевой регуляции в процессе выполнения диагностических заданий, навыков самоконтроля, саморегуляции поведения и деятельности. Анкетирование ближайшего окружения лиц с ментальными нарушениями, наблюдение на контрольном этапе исследования свидетельствует о том, что большинство участников программы стали чаще контролировать свои эмоции, меньше проявлять негативизм, агрессивность, конфликтность, стали более сдержанными в эмоциогенной ситуации. У них улучшились показатели планирования и организации деятельности, навыки ее контроля; повысилась активность при выполнении деятельности, они стали легче включаться в деятельность, меньше отвлекаться в процессе деятельности, чаще доводить начатое дело до конца.

Развитие саморегуляции у молодых

инвалидов трудоспособного возраста с ментальными нарушениями будет способствовать их позитивной социализации, интеграции в общество, развитию коммуникативных навыков, успешной самореализации в профессиональной деятельности.

Список источников

1. *Рассказова Е. И.* Психологическая саморегуляция как фактор успешности управления поведением в различных сферах функционирования личности // Экспериментальная психология. – 2019. – Том 12, № 3. – С. 148–163. DOI: 10.17759/exppsy.2019120312.
2. *Vicente E., et al.* Self-determination in people with intellectual disability: The mediating role of opportunities // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2020. – № 17. – P. 6201.
3. *Inzlicht M., et al.* Integrating models of self-regulation // Annual review of psychology. – 2021. – № 72. – P. 19–345.
4. *Велиева С. В., Велиев А. П., Ешмейкина С. В.* Стратегии поведения и саморегуляции подростков при разных психических состояниях // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 7 (121). – URL: <https://research-journal.org/archive/7-121-2022-july/strategies-of-behavior-and-self-regulation-in-teenagers-with-differernt-mental-states> (дата обращения: 25.09.2023). DOI: 10.23670/IRJ.2022.121.7.105.
5. *Мурзина Т. Ф.* Концептуальные, организационные и методические основы социокультурной реабилитации инвалидов (детей-инвалидов) // Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности: материалы XI Международной научно-практической конференции, посвященной 60-летию Восточно-Сибирского государственного университета технологий и управления / отв. ред. Ю. Ю. Шурыгина. – Улан-Удэ, 2022. – С. 198–202.
6. *Самойлюк Л. А., Логунова К. Г., Хрипко О. С.* Взаимосвязь саморегуляции и социальной адаптации подростков с интеллектуальными нарушениями // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. – 2021. – № 2. – С. 93–97.
7. *Mol T. I., et al.* Self-regulation as rehabilitation outcome: what is important according to former patients? // Disability and Rehabilitation. – 2022. – Vol. 44, no. 24. – P. 7484–7490.
8. *Vervoort J., de Voigt M.* LISTEN to LIVE our Brain and Music: The Tomatis Listening training and therapy. – Paragon Publishing, 2018.
9. *Jóźwiak K., Bujacz M., Królak A.* The design of digital audio filter system used in tomatism stimulation // Journal of Automation Mobile Robotics and Intelligent Systems. – 2019. – № 13 (1). – P. 73–78.
10. *Zhan J., Chen C.* Effect of audio training on executive dysfunction in patients with stroke // Chinese Journal of Cerebrovascular Disease. – 2016. – № 13 (7). – P. 356–359.
11. *Zhang J., et al.* Effects of auditory training on cognitive function in patients with stroke // Chinese Journal of Behavioral Medicine and Brain Science. – 2016. – № 25. – P. 905–908.
12. *Пяткина Е. С., Гринина Е. С., Шипова Л. В., Тезикова Е. А.* Динамика эмоционального состояния молодых людей с инвалидностью в комплексной реабилитации с применением аудиокоррекции «РУЛИСЕН» // Научное мнение. – 2023. – № 7–8. – С. 62–70.
13. *Пяткина Е. С., Гринина Е. С., Шипова Л. В., Тезикова Е. А.* Программа комплексной реабилитации молодых людей с ментальными особенностями с применением аудиокоррекции «Возрождение» // Научное мнение. – 2023. – № 5. – С. 45–53.

References

1. Rasskazova, E. I., 2019. Psychological self-regulation as factor of success in the management of own behavior in different life domains. Experimental Psychology, no. 12 (3), pp. 148–163. DOI: 10.17759/exppsy.2019120312. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Vicente, E., et al., 2020. Self-determination in people with intellectual disability: The mediating role of opportunities. International Journal of Environmental Research and Public Health, no. 17, pp. 6201. (In Eng.)
3. Inzlicht, M., et al., 2021. Integrating models of self-regulation. Annual review of psychology, no. 72, pp. 19–345. (In Eng.)

4. Velieva, S. V., Veliev, A. R., Eshmeikina, S. V., 2022. Strategies of behavior and self-regulation in teenagers with different mental states. *International Research Journal*, no. 7 (121). Available at: <https://research-journal.org/archive/7-121-2022-july/strategies-of-behavior-and-self-regulation-in-teenagers-with-different-mental-states> (accessed: 25.09.2023). DOI: 10.23670/IRJ.2022.121.7.105. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Murzina, T. F., 2022. Conceptual, organizational and methodological foundations of socio-cultural rehabilitation of disabled people (disabled children). Forms and methods of social work in various spheres of life: Materials of the XI International Scientific and Practical Conference dedicated to the 60th anniversary of the East Siberian State University of Technology and Management. Ulan-Ude, pp. 198–202. (In Russ.)
6. Samoylyuk, L. A., Logunova, K. G., Khripko, O. S., 2021. The relationship between self-regulation and social adaptation of adolescents with intellectual disabilities. *Modern science: current problems of theory and practice. Series: Cognition*, no. 2, pp. 93–97. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Mol, T. I. et al., 2022. Self-regulation as rehabilitation outcome: what is important according to former patients? *Disability and Rehabilitation*, no. 44 (24), pp. 7484–7490. (In Eng.)
8. Vervoort J., de Voigt M., 2018. LISTEN to LIVE-our Brain and Music: The Tomatis Listening training and therapy. Paragon Publishing, 232 p. (In Eng.)
9. Józwiak, K., Bujacz, M., Królak, A., 2019. The design of digital audio filter system used in tomatis method stimulation. *Journal of Automation Mobile Robotics and Intelligent Systems*, no. 13, pp. 73–78 (In Eng.)
10. Zhan, J., Chen, C., 2016. Effect of audio training on executive dysfunction in patients with stroke. *Chinese Journal of Cerebrovascular Disease*, no. 13 (7), pp. 356–359. (In Eng.)
11. Zhang, J. et al., 2016. Effects of auditory training on cognitive function in patients with stroke. *Chinese Journal of Behavioral Medicine and Brain Science*, no. 25, pp. 905–908. (In Eng.)
12. Pyatkina, E. S., Grinina, E. S., Shipova, L. V., Tezikova, E. A., 2023. Dynamics of the emotional state of young people with disabilities in complex rehabilitation using audio correction “RULISEN”. *Scientific opinion*, no. 7-8, pp. 62–70. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Pyatkina, E. S., Grinina, E. S., Shipova, L. V., Tezikova, E. A., 2023. Program for comprehensive rehabilitation of young people with mental disabilities using audio correction “Renaissance”. *Scientific opinion*, no. 5, pp. 45–53. (In Russ., abstract in Eng.)

Информация об авторах

Е. С. Пяткина, кандидат медицинских наук, заведующий кафедрой реабилитационных технологий, директор, Центр адаптации и реабилитации инвалидов, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, cori64@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4897-5803>, Саратов, Россия

Е. С. Гринина, кандидат психологических наук, доцент кафедры реабилитационных технологий, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, elena-grinina@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8766-9668>, Саратов, Россия

Л. В. Шипова, кандидат психологических наук, доцент кафедры реабилитационных технологий, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, larisashi@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6741-4748>, Саратов, Россия

Information about the authors

Ekaterina S. Pyatkina, Cand. Sci. (Medic.), Head of the Department of Rehabilitation Methods and Therapies, Head of the Center for Adaptation and Rehabilitation of Disabled People, Saratov State University, cori64@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4897-5803>, Saratov, Russia

Elena S. Grinina, Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. of the Department of Rehabilitation Methods and Therapies, Saratov State University, elena-grinina@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8766-9668>, Saratov, Russia

Larisa V. Shipova, Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. of the Department of Rehabilitation Methods and Therapies, Saratov State University, larisashi@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6741-4748>, Saratov, Russia

Вклад авторов

Пяткина Е. С. – научное руководство; концепция исследования; развитие методологии; участие в разработке программы исследования и ее реализации; анализ и обобщение результатов исследования; написание исходного текста; итоговые выводы.

Гридина Е. С. – концепция исследования; развитие методологии; участие в разработке программы исследования и ее реализации; анализ и обобщение результатов исследования; написание исходного текста; итоговые выводы.

Шипова Л. В. – развитие методологии; участие в разработке программы исследования и ее реализации; анализ и обобщение результатов исследования; написание исходного текста; итоговые выводы.

Contribution of the authors

Ekaterina S. Pyatkina – carried out scientific supervision; came up with the research concept; developed the methodology; participated in the development of the research program and its implementation; analyzed the research results; wrote the text; made final conclusions.

Elena S. Grinina – came up with the research concept; developed the methodology; participated in the development of the research program and its implementation; analyzed the research results; wrote the text; made final conclusions.

Larisa V. Shipova – developed the methodology; participated in the development of the research program and its implementation; analyzed the research results; wrote the text; made final conclusions.

Поступила в редакцию 05.10.2023

Принята к публикации 01.11.2023

Submitted 05.10.2023

Accepted for publication 01.11.2023

Научная статья
УДК 159.923.2+[616-036.21:578.834.1]
DOI: 10.15293/1813-4718.2306.10

Соотношение характеристик личностного самоопределения и восприятия пандемии студентами с ОВЗ

Селиванова Юлия Викторовна¹, Шаров Алексей Александрович¹, Хмелькова Ольга Владимировна¹

¹Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия

Аннотация. В статье актуализируется необходимость изучения факторов и механизмов личностного самоопределения в условиях ограниченных ресурсов жизнедеятельности при взаимодействии с усложняющейся социальной средой (на примере восприятия пандемии COVID-19), а также его влияния на психику и социально-психологические характеристики студенческой молодежи, в том числе, с ограниченными возможностями здоровья.

Цель статьи – выявить и обосновать взаимосвязь характеристик личностного самоопределения и восприятия пандемии студентами с ОВЗ.

Методология. Факторы и механизмы личностного самоопределения в условиях ограниченных ресурсов жизнедеятельности исследовались с помощью авторской методики. Восприятие пандемии оценивалось по шкале страха COVID-19 и опроснику «Восприятие пандемии COVID-19». С помощью статистических процедур определялись взаимосвязи между данными категориями.

Результаты исследования. Определены взаимосвязи между факторами личностного самоопределения и шкалами восприятия пандемии студентами с ОВЗ: переосмысление собственных жизненных целей, деятельности с учетом мер профилактики; угроза реализации планов студентов с ОВЗ на будущее, увеличение роли контроля над ситуацией, ограничение социальной активности студентов в период пандемии, переосмысление личностной позиции по отношению к выбранной профессии, активизация личностных адаптационных ресурсов в рамках учебной деятельности и преодоление трудностей в ходе учебного взаимодействия.

Заключение. Полученные данные вносят определенный вклад в изучение проблематики восприятия пандемии обучающимися с ОВЗ, а также пригодны к использованию для построения модели сопровождения студентов с ОВЗ в рамках усложняющейся социальной среды с учетом выделенных факторов личностного самоопределения и их взаимосвязи с характеристиками восприятия и отношения к COVID-19.

Ключевые слова: активность; личностное самоопределение; студенты с ограниченными возможностями здоровья; коронавирусная инфекция; угроза для жизни; страх; контроль пандемии; ресурсы адаптации

Для цитирования: Селиванова Ю. В., Шаров А. А., Хмелькова О. В. Соотношение характеристик личностного самоопределения и восприятия пандемии студентами с ОВЗ // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 6. – С. 106–120. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2306.10>

Финансирование. Работа подготовлена при поддержке РФФИ, проект «Личностное самоопределение и адаптационная готовность студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования» (№ 20013-00534 А).

Correlation Between Characteristics of Personal Self-Determination and the Perception of the Pandemic by Students with Disabilities

Yuliya V. Selivanova¹, Alexey A. Sharov¹, Olga V. Hmelkova¹

¹ Saratov State University, Saratov, Russia

Abstract. The article draws attention to the necessity to study factors and mechanisms of personal self-determination in conditions of limited life resources when interacting with an increasingly complex social environment (as exemplified by the perception of the COVID-19 pandemic), as well as its influence on the psyche and socio-psychological characteristics of young students, including those with disabilities.

The purpose of the study is to identify and substantiate the correlation between the characteristics of personal self-determination and the perception of the pandemic by students with disabilities.

Methodology. The original technique, developed by the authors, was applied to study factors and mechanisms of personal self-determination in conditions of limited life resources. The Fear of COVID-19 Scale and the “COVID-19 Pandemic Perception Questionnaire” were used to measure the perception of the pandemic. Statistical data processing was used to identify correlations between the categories under study.

Research results. The study has revealed the correlations between the factors of personal self-determination and the scales of pandemic perception by students with disabilities: reinterpretation of their own life goals and activities taking into account preventive measures; threat to the implementation of the plans for the future of students with disabilities, increase in the role of control over the situation, limitation of the students’ social activity during the pandemic, reinterpretation of the personal attitude to the chosen profession, activation personal adaptation resources within the framework of learning activities and overcoming difficulties during academic interaction.

Conclusion. The data obtained contributes to the study of the perception of the pandemic by students with disabilities; the data can also be used to build a model of support for students with disabilities within an increasingly complex social environment. This model development should be based on the identified factors of personal self-determination and their correlation with the characteristics of perception and attitude towards COVID-19.

Keywords: activity; personal self-determination; students with disabilities; coronavirus infection; life threat; fear; pandemic control; adaptation resources

For citation: Selivanova, Yu. V., Sharov, A. A., Hmelkova, O. V., 2023. Correlation between characteristics of personal self-determination and the perception of the pandemic by students with disabilities. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 6, pp. 106–120. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2306.10>

Funding. The research was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research, project “Personal Self-Determination and Adaptation Readiness of Students with Disabilities in the Inclusive Education” (No. 20013-00534 A).

Введение. Постановка проблемы. Актуальность исследования обусловлена несколькими моментами: возникновением относительно нового феномена в науке – восприятия пандемии COVID-19 и его влияния на психику и социально-психологические характеристики студенческой молодежи, в том числе, с ограниченными возможностями здоровья; необходимостью изучения факторов

и механизмов личностного самоопределения в условиях ограниченных ресурсов жизнедеятельности при взаимодействии с усложняющейся социальной средой; возникшим запросом психологических служб образовательных организаций в рамках сопроводительной работы с обозначенной категорией студентов в аспекте профилактики и коррекции психологических нарушений, связанных с ситуацией пандемии.

Пандемия и различные аспекты, связанные с ней (информационные, медико-профилактические и лечебные, ограничительные), провоцируют негативные психологические состояния у людей, живущих в разных странах. К таковым относятся: безысходность, тревога, депрессивные состояния, чувство растерянности, психотравматический стресс и дезорганизация поведения в целом. Вышеперечисленные проявления во многом связаны со страхом заражения (инфицирования COVID-19). Можно привести пример подобных выводов, изложенных в изысканиях ученых России [1; 2], Китая [3], Франции [4]. Зарубежными исследователями обозначены основные пандемийные факторы, которые вызывают эмоционально-поведенческие ответы-реакции: опасения, связанные с риском заражения, профилактические мероприятия на индивидуальном уровне, а также оценка последствий пандемии в контексте возвращения к прежнему ритму жизни [5]. Некоторые авторы повествуют о возникновении «коронавирусного синдрома», под которым понимается комплекс психических реакций и расстройств в ответ на ситуацию пандемии и связанные с ней ограничения [6; 7]. Зарубежными исследователями также подчеркивается, что именно в возрастной группе до 40 лет наблюдаются высокие показатели тревоги, стресса и депрессии [8; 9]. Таким образом, особый интерес представляет изучение различных психологических аспектов, связанных с ситуацией пандемии именно у молодежи как наиболее активной социально-демографической

группы населения. Высокая актуальность и социальная значимость исследований заявленного контекста обусловили разработку, апробацию и внедрение нового диагностического инструментария. Особенно интересными представляются разработки для обследования лиц молодого возраста. Так, отечественными исследователями представлен метод самоотчета в рамках оценки проявления киберагрессии к контенту по тематике COVID-19 [10], разработана методика изучения социальной активности молодежи в условиях самоизоляции [11].

Рассмотрим некоторые изыскания, посвященные исследованию соотношения восприятия пандемической ситуации и связанных с ней ограничений и социальной активности студенческой молодежи. Так, в работе О. Н. Арестовой, Г. Д. Взорина на выборке в 150 респондентов показано, что студенты демонстрируют наличие рациональных установок по отношению к ограничительным мероприятиям по профилактике коронавирусной инфекции. Обучающимся свойственна тревога за свое здоровье [12]. В изыскании Е. А. Сорокоумовой с соавторами ($n = 72$) показано, что в рамках введения социальных ограничений у большинства обучающихся происходит приобретение новых знаний об обществе, своем месте и самом себе. Также показано, что студенты в целом понимают необходимость введения ограничительных мер в плане профилактики заболеваемости новой коронавирусной инфекцией [13]. А. П. Кисляков в своем исследовании отмечает тенденцию к ухудшению психологического благополучия студенческой молодежи и возникновение у нее информационного стресса. На выборке в 218 респондентов выявлены типы информационного поведения (познавательное, нигилистское, фобическое и циркулирующее), которые можно использовать в контексте воспитательной работы и психолого-педагогического сопровождения [14].

Примечательным является исследование Т. В. Блиновой с соавторами, посвященное изучению субъективного отношения студентов к пандемии учитывая гендер ($n = 216$). Выявлено, что рейтинг здоровья статистически значимо выше в структуре жизненных ценностей у студентов женского пола, а также выше уровень профилактической культуры. Коронаскептицизм имеет одинаковый уровень выраженности у обоих полов [15]. Любопытным является исследование Т. М. Харламовой, где показано, что наиболее выраженной копинг-стратегией у студентов первого курса психологического профиля является «стратегия избегания проблем» [16]. За рубежом исследователями на достаточно объемной выборке (более 13 тысячи респондентов) выявлено, что у учащихся независимо от ступени образования наблюдаются следующие проявления со стороны эмоционально-чувственной сферы, связанные с пандемией: беспокойство, подавленность, стресс, усталость и депрессия. Около четверти респондентов указывают на необходимость в связи с этим психологического вмешательства [17].

Особое внимание заслуживают исследования, посвященные рассмотрению вопросов, касающихся особенностей жизненной активности, социально-психологических и личностных характеристик студентов с ОВЗ в условиях пандемии. Так, Т. Н. Дейкова, Е. Г. Мишина, изучая активность студентов специальной медицинской группы в условиях режима локдауна и самоизоляции ($n = 35$), выявили резкое снижение двигательной активности в период самоизоляции, которая компенсируется социально-бытовой деятельностью. При этом авторы приходят к выводу о том, что потребность личности в физической активности растет в период кризисного явления самоизоляции. А ее недостаток сказывается на психологическом самочувствии молодой личности [18]. Е. А. Петрова, В. В. Назаренко исследовали личностную

и ситуативную тревожность у студентов с ОВЗ в период пандемии ($n = 35$). С помощью теста ситуативной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина, личностной шкалы проявления тревоги Тейлора были получены результаты, показывающие, что у большинства респондентов на высоком уровне находятся личностная и ситуативная тревожность. Авторы делают вывод о том, что для данной категории студентов необходима разработка мероприятий по психологическому сопровождению с учетом выявленных особенностей [19]. Н. Ю. Тарабина посвятила свое исследование изучению качества жизни студентов с ОВЗ и инвалидностью в период пандемии ($n = 188$) с помощью опросника SF-36. Выявлено, что обучающиеся мужского пола чаще, чем женского испытывают тревогу и депрессию, что деструктивно сказывается на обучении и других видах социальной активности. Более 80 % респондентов признали наличие обеспокоенности состоянием здоровья в условиях пандемии, продемонстрировали снижение уровня работоспособности, жизненного тонуса. Также показано, что респонденты женского пола быстрее адаптируются к измененным условиям среды. Делается вывод о необходимости совершенствования психологической помощи в рамках сопровождения (увеличение числа индивидуальных консультаций, групповой тренинговой работы, проведение мониторинга адаптации) [20].

Далее кратко представим специфику феномена личностного самоопределения, который находится на стыке философского, социологического и психологического подходов. Это важно осознавать при интегрированном изучении личности человека, его развития, что позволяет составить более полную картину и учесть возможные аспекты и трактовки.

Философский подход, создавая мировоззренческий фундамент, отслеживая отражения общественного сознания в ходе развития отдельной личности, дает осно-

вания для видения общих тенденций развития личности человека, а часто и поражает эти тенденции. Философы размышляют над степенью детерминированности свободы выбора человека в своих жизненных стратегиях и планах, рассуждают о том, насколько эта свобода зависит от внешних обстоятельств и внутренних детерминант личности в определении личностных и профессиональных устремлений [21]. Можно предположить, что период взросления, студенчества влечет за собой личностную ответственность за выборы, совершаемые человеком. Если же человеку приходится выбирать, самоопределяться, учитывая возможные ограничения по здоровью, как в случае со студентами с ОВЗ, то выборы часто детерминируются тем, как складывалась судьба человека до этого момента, а самое основное – как им были восприняты и усвоены на личностном уровне причины нарушения его здоровья, изменения в физиологическом состоянии в течение жизни, прогноз относительно течения заболевания в будущем, положение в семье, стиль воспитания, успехи и достижения в школе и т. д. И здесь мы с очевидностью нуждаемся в дополнении философского подхода социологическим и психологическим.

Изменения по отношению к понятию «инвалидность» значительно влияют на процесс самоопределения, на стигматизирующую роль терминов «калека», «неполноценный», указывал социолог Мишель Фуко. Он говорил о том, что границы и барьеры социальной структуры создаются также посредством языка и отражения этих понятий в общественном сознании [22]. Соответственно, можно предположить, что ограничивающие, стигматизирующие понятия также могут влиять и на личностное самоопределение человека. Если рассуждать в данном русле, то политика инклюзии, включенности людей с ОВЗ, признание их прав равными и необходимыми для выполнения государством также явля-

ется важной стратегией ухода от стигматизации и сегрегации.

В отечественной психологии с понятием «личностное самоопределение» связано изучение временной перспективы будущего (Л. И. Божович [23], М. Р. Гинзбург [24], А. А. Реан [25], Д. И. Фельдштейн [26] и др.), личностного потенциала (Д. А. Леонтьев [27]), оно понимается как сложный и многоуровневый процесс (А. Г. Асмолов [28]). По мнению Д. А. Леонтьева особую роль в детерминации самоопределения играют личностные ресурсы, составляющие необходимую защиту против неблагоприятных условий развития [29].

Цель статьи. Таким образом, так называемый «вызов инвалидности» создает необходимые предпосылки в рассмотрении личностного самоопределения студентов с ограниченными возможностями здоровья во взаимосвязи с новыми вызовами современного общества.

Методология и методы исследования. Выборка исследования составила 60 студентов бакалавриата 1–4 курсов, имеющих ОВЗ различных нозологических групп, обучающихся на очной форме в вузах Саратовской области (СГУ имени Н. Г. Чернышевского, СГТУ имени Ю. А. Гагарина, СГМУ имени В. И. Разумовского). Возраст респондентов составил 17–24 года, средний возраст 20,8, $SD = 2,7$ (женщин 60 %).

Соотношение характеристик личностного самоопределения и восприятия пандемии измерялось с помощью ряда методик.

– Методика изучения факторов и механизмов личностного самоопределения в условиях ограниченных ресурсов жизнедеятельности (Ю. В. Селиванова с соавторами) [30]. Данная методика разработана и апробирована авторским коллективом в 2021 г. Отметим, что полученные по заявленной методике данные рассматриваются и анализируются впервые в соотношении с другим диагностическим материалом.

– Шкала страха COVID-19 D. K. Ahorsu и др., 2020 (перевод и адаптация А. Д. Резник и др.). Шкала включает в себя 7 пунктов, степень согласия с которыми оценивается по пятибалльной шкале Лайкерта [31].

– Опросник «Восприятие пандемии COVID-19» (Е. И. Первичко с соавторами). Содержит 2 шкалы: «Угроза для жизни» (5 пунктов) и «Контроль пандемии» (3 пункта), оцениваемых по шкале Лайкерта [32].

В целях соблюдения ограничительных мер и учитывая неблагоприятную эпидемиологическую обстановку, сбор эмпирических данных осуществлялся в дистанционной форме на базе платформы Google Forms (сентябрь 2021 г. по январь 2022 г.).

Обработка данных осуществлялась с помощью программного обеспечения Microsoft Excel 2019, JASP 0.14.1. и статистических процедур (критерии Н-Крускала-Уоллиса, U-Манна-Уитни, ранговая корреляция Спирмена).

Результаты исследования. Результаты, полученные в ходе диагностического этапа, представлены в таблицах 1 и 2, 3 и на рисунке 1.

Описательная статистика представлена в таблице 1.



Рис. 1. Общая характеристика восприятия пандемии студентами с ОВЗ. Процентное распределение респондентов по степени выраженности страха перед COVID-19

Таблица 1

Описательные статистики шкал методик

Шкалы	Показатели					
	Среднее значение	Медиана	Мода	Стандартное отклонение	Асимметрия	Экцесс
Субъективно переживаемая осмысленность	32,583	33,000	36,000	5,140	-0,421	0,380
Эмоциональное отношение к будущему	29,617	29,000	28,000	4,506	-0,148	0,928
Активность	43,517	43,500	47,000	6,358	0,387	1,232
Определение и устойчивость профессионального выбора	29,800	30,000	28,000	4,095	-0,075	-0,164
Представления о ресурсах адаптации	28,517	28,000	31,000	3,317	0,652	1,726
Шкала страха COVID-19	15,250	15,000	14,000	4,796	0,166	-0,319
Угроза для жизни	14,433	15,000	16,000	6,029	-0,004	-0,933
Контроль пандемии	6,617	6,000	6,000	4,113	0,390	-0,259

Из рисунка 1 видно, что 56 % респондентов имеют высокий уровень страха, 27 – средний и 17 % низкий. Это значит, что у студентов с ОВЗ на разных уровнях выражено отрицательно окрашенное эмоциональное состояние, связанное с пандемической ситуацией. Более половины респондентов воспринимают COVID-19 как реальную опасность и испытывают бес-

покойство в высокой степени в плане опасения инфицирования, тяжелого течения болезни, осложнений.

Что касается взаимосвязи шкал, оценивающих восприятие пандемии, то в данном случае получены значимые уровни соотношения (от 0,462 до 0,732 при $p \leq 0,001$), наглядно представленные в таблице 2.

Таблица 2

Взаимосвязь шкал восприятия пандемии COVID-19 студентами с ОВЗ

Наименование шкал	Результат
Угроза для жизни и шкала страха перед COVID-19	0,732 при $p \leq 0,001$
Угроза для жизни и контроль пандемии	0,462 при $p \leq 0,001$
Шкала страха перед COVID-19 и контроль пандемии	0,563 при $p \leq 0,001$

Полученные результаты свидетельствуют о том, что восприятие пандемии включает в себя взаимообусловленные характеристики: страх перед коронавирусным заболеванием, угроза для жизни и здоровья и контроль пандемии. Другими словами, страх перед новой коронавирусной инфекцией у студентов с ОВЗ связан с непосредственной угрозой для жизни. При совокупности данных слагаемых возрастает потребность контроля над ситуацией, как со стороны государства, так и со стороны индивида.

С помощью критерия Н-Крускала-Уоллиса были выявлены статистически значимые различия ($H = 114,178$, при $p \leq 0,01$). Это значит, что выраженность диагностируемых характеристик восприятия пандемии у студентов с ОВЗ имеет неодинаковый характер. Последующее апостериорное сравнение данных (критерий U-Манна-Уитни) продемонстрировало, что показатель «Угроза для жизни» статистически значимо выше, чем «Контроль пандемии» ($U = 539,5$, при $p \leq 0,01$). Показатель «Страх перед COVID-19» также статистически значимо выше, чем «Контроль пандемии» ($U = 474$, при $p \leq 0,01$). А вот различий между показателями «Угроза для

жизни» и «Страх перед COVID-19» не выявлено. Полученные данные означают, что у студентов с ОВЗ присутствует постоянное и заостренное беспокойство в плане опасности заражения коронавирусом, которое связано с прямой угрозой для жизни. А контроль пандемии, скорее всего, воспринимается данной категорией студентов в нескольких аспектах: личном (индивидуальные профилактические меры) и общественном (меры на уровне государственного регулирования). Другими словами, меньшая выраженность показателя «Контроль пандемии» по сравнению со страхом и угрозой для жизни означает, что под ним понимается не только контроль со стороны личности в плане соблюдения индивидуальных превентивных мер, вакцинации, ревакцинации и т. д., но и меры со стороны государства (профилактические меры на федеральном, местном уровнях, появление новых фармакологических препаратов и т. д.). Таким образом, восприятие пандемии у студентов с ОВЗ характеризуется страхом перед инфицированием, несущим непосредственную угрозу жизни и здоровья, а также пониманием необходимости контроля за его распространением как на индивидуальном, так и государ-

ственном уровнях.

Взаимосвязь личностного самоопределения с восприятием пандемии COVID-19. Обратимся к таблице 3 в плане демон-

страции полученных взаимосвязей между факторами личностного самоопределения и шкалами восприятия пандемии COVID-19.

Таблица 3

Взаимосвязь показателей личностного самоопределения и восприятия пандемии COVID-19 студентами с ОВЗ

Шкалы методики личностного самоопределения	Шкалы восприятия COVID-19		
	Шкала страха	Шкала угрозы для жизни	Шкала контроль пандемии
Субъективно переживаемая осмысленность	0,531*	0,610*	0,544*
Эмоциональное отношение к будущему	0,531*	0,846*	0,540*
Активность	0,773*	0,624*	0,798*
Определение и устойчивость профессионального выбора	0,122**	0,138**	0,150**
Представления о внешних и внутренних ресурсах адаптации	0,524*	0,769*	0,882*

Примечание: * $p < 0,001$; ** $p \leq 0,05$

Отметим, что для более глубокого и всестороннего анализа полученных данных мы использовали сочетание двух классификаций взаимосвязей: общая (в зависимости от силы (тесноты) связей) и частная (в зависимости от уровня значимости) [33].

Из таблицы видно, что шкала «Субъективно переживаемая осмысленность» имеет средние высокосignимые взаимосвязи со шкалами: «Угроза для жизни» (0,610), «Шкала страха COVID-19» (0,531) и «Контроль пандемии» (0,544). Это значит, что вероятность заболевания новой коронавирусной инфекцией воспринимается как событие, влекущее за собой опасность для соматического и психического здоровья, а возможно, и для жизни, вызывающее состояние беспокойства и накладывающее отпечаток на осознанность жизненных целей в целом и отдельных поступков в данный момент времени. Другими словами, студенты с ОВЗ, испытывая страх перед ковидом и воспринимая его как угрозу для жизни и здоровья, переосмысливают цели в жизни, конкретные поступки в том

числе, с учетом профилактики заражения на индивидуальном уровне.

Шкала «Эмоциональное отношение к будущему» имеет одну сильную высокосignимую взаимосвязь со шкалой «Угроза для жизни» (0,846), а также две средние высокосignимые со шкалой страха COVID-19 (0,531) и шкалой контроля пандемии (0,540). Это значит, что студенты с ОВЗ эмоционально воспринимают события, связанные с пандемией, в плане опасности для жизни и здоровья, возможности реализации планов в будущем. С ростом эмоциональной оценки событий возрастает и роль контроля пандемической ситуации, как на индивидуальном, так и на общественном уровне.

Шкала «Активность» имеет две тесные высокосignимые взаимосвязи со шкалой страха COVID-19 (0,773) и шкалой контроля пандемии (0,798), а также среднюю высокосignимую со шкалой «Угроза для жизни» (0,624). Это значит, что у студентов с ОВЗ социальная активность в рамках досуговой и деловой дея-

тельности в данный период обусловлена страхом заражения коронавирусной инфекцией, осознанием ее как угрозы для жизни и здоровья и реализацией индивидом профилактических мероприятий.

Шкала «Определение и устойчивость профессионального выбора» демонстрирует наличие очень слабых взаимосвязей на уровне тенденций со шкалой страха COVID-19 (0,122), шкалой контроля пандемии (0,150) и со шкалой «Угроза для жизни» (0,138). Это значит, что страх перед инфицированием, опасения в плане дальнейшей жизнедеятельности, а также мероприятия, связанные с индивидуальной профилактикой заболевания, обусловили некоторый уровень переосмысления в рамках отношения к будущей профессии. Другими словами, чем выше уровень страха понимания опасности, тем более происходит переосмысление профессионального выбора. Если учесть тот факт, что большую часть выборки составили респонденты, обучающиеся по гуманитарным профилям, то можно предположить, что переосмысление связано с минимизацией социальных контактов и возможным продумыванием других вариантов в противоположных типах профессий, например, «человек – техника». Можно предположить, что постепенная отмена социальных ограничений, уменьшение количества заболевших позволят нивелировать выявленные тенденции. Другими словами, личностная позиция студентов с ОВЗ по отношению к выбранной профессии подверглась временной трансформации за двухлетний срок течения пандемии и носит ситуативный характер.

Наконец, шкала «Представления о внешних и внутренних ресурсах адаптации» имеет две сильные высоко значимые взаимосвязи со шкалами «Угроза для жизни» (0,769) и шкалой контроля пандемии (0,882), а также одну среднюю высоко значимую взаимосвязь со шкалой страха COVID-19 (0,524). Это значит, что попытки контроля пандемии на индивидуальном

уровне, страх перед заболеванием, восприятие его как жизненной угрозы обуславливает активизацию личностных адаптационных ресурсов в рамках учебной деятельности и преодоления трудностей в аспектах учебного взаимодействия.

Полученные нами данные согласуются с результатами исследований отечественных авторов в плане наличия у студентов страха перед COVID-19 [34; 35], различных отрицательно окрашенных эмоциональных состояний у студентов с ОВЗ, связанных с пандемией [19]. Кроме того, полученные нами положительные корреляционные связи между показателями адаптации и страха перед пандемией согласуются с результатами исследования Н. Ю. Тарабриной [20] в контексте влияния пандемии на адаптацию обозначенной категории студентов к изменяющимся условиям. Однако данный вопрос является дискуссионным и требует дополнительной проработки. С одной стороны, возникший страх перед пандемией, восприятие ее как угрозы жизни и здоровья способствует активации адаптационного потенциала студентов с ОВЗ, а с другой – может дезактивировать адаптационные ресурсы и механизмы и привести к соматической и психической патологии, усугублению вторичных отклонений. Кроме того, для более дифференцированного подхода к анализу адаптационного потенциала необходимо учитывать вариант дизонтогенеза.

Заключение. Студенты с ограниченными возможностями здоровья имеют негативно окрашенное эмоциональное состояние, связанное с пандемической ситуацией, страх перед коронавирусной инфекцией связан для них с угрозой жизни, что в свою очередь вызывает потребность контроля над ситуацией. Представим взаимосвязи между факторами личностного самоопределения и шкалами восприятия пандемии студентами с ОВЗ:

– воспринимая COVID-19 как угрозу для соматического и психического здоровья,

студенты переосмысливают собственные жизненные цели, деятельность, с учетом профилактики;

– пандемия ставит под угрозу возможность реализации планов студентов с ОВЗ в будущем (например, ограничения, связанные с удаленной или дистанционной работой и учебой), при этом чем выше беспокойство, тем важнее контроль над ситуацией;

– ограничение социальной активности студентов в период пандемии также обусловлено страхом заражения и необходимостью соблюдения профилактических мер;

– период пандемийных ограничений привел к переосмыслению личностной позиции студентов с ОВЗ по отношению к выбранной профессии (минимизация социальных контактов, продумывание новых возможностей в профессии – цифровизация, использование технических возможностей средств);

– попытки индивидуального контроля пандемии, страх перед заражением, восприятие его как угрозы обуславливают активизацию личностных адаптационных ресурсов в рамках учебной деятельности и преодоления трудностей в ходе учебно-взаимодействия.

Что касается полученных нами данных, то они вносят определенный вклад в изу-

чение проблематики восприятия пандемии обучающимися с ОВЗ, а также пригодны к использованию для построения модели сопровождения студентов с ОВЗ в рамках усложняющейся социальной среды с учетом выделенных факторов личностного самоопределения и их взаимосвязи с характеристиками восприятия и отношения к COVID-19.

Несмотря на отмену локдауна, карантин для контактных, пандемическая обстановка может измениться в любой момент (новая вариация штамма, количество заболевших, иная клиническая картина). Данные аспекты диктуют необходимость разработки и внедрения комплекса мероприятий в рамках сопроводительной работы. Выявленные особенности могут быть полезны в контексте проработки и внедрения мероприятий в рамках психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ как на этапе негативных психологических состояний в период пандемии, так и в постпандемийный этап. В данном контексте может быть предложен ряд психокоррекционных мероприятий: по формированию адекватного отношения к сложившейся ситуации и активной жизненной позиции, а также в плане элиминации дисфункциональных убеждений и установок.

Список источников

1. Харламенкова Н. Е., Быховец Ю. В., Дан М. В., Никитина Д. А. Переживание неопределенности, тревоги, беспокойства в условиях COVID-19 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/institut_p/covid-19/kommentarii-eksp/har-1.html (дата обращения: 30.04.2020).
2. Кочетова Ю. А., Климакова М. В. Исследования психического состояния людей в условиях пандемии COVID-19 // Современная зарубежная психология. – 2021. – Т. 10, № 1. – С. 48–56. DOI: 10.17759/jmfp.2021100105.
3. Li W., Yang Y., Liu Z. H., Zhao Y. J., Zhang Q., Zhang L., Xiang Y. T. Progression of Mental Health Services during the COVID-19 Outbreak in China // *International Journal of Biological Sciences*. – 2020. – Vol. 16 (10). – P. 1732–1738. DOI: <https://doi.org/10.7150/ijbs.45120>
4. Husky M. M., Kovess-Masfety V., Swendsen J. D. Stress and anxiety among university students in France during Covid-19 mandatory confinement // *Comprehensive Psychiatry*. – 2020. – Vol. 102. – P. 152191. DOI: 10.1016/j.comppsy.2020.152191
5. Aschwanden D. [et al.] Psychological and Behavioural Responses to Coronavirus Disease 2019: The Role of Personality // *European journal of personality*. – 2021. – Vol. 35, № 1. – P. 51–66. DOI: 10.1002/per.2281/
6. Бачило Е. В. Психическое здоровье населения в период пандемии COVID-19 // *Журнал*

- неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 2020. – Т. 120, № 10. – С. 130–136.
7. *Корабельникова Е. А.* Тревожные расстройства в условиях пандемии COVID-19 // Медицинский вестник Северного Кавказа. – 2021. – № 1. – С. 79–85.
8. *Sankhi S., Marasine N. R.* Impact of COVID-19 Pandemic on Mental Health of the General Population, Students, and Health Care Workers // *Europasian Journal of Medical Sciences.* – 2020. – 2 (Covid-19 Special Issue). – P. 1–9. DOI: <https://doi.org/10.46405/ejms.v2i2.131>.
9. *Huang Y., Wang Y., Zeng L., Yang J., Song X., Rao W., Li H., Ning Y., He H., Li T., Wu K., Chen F., Wu F., Zhang X.* Prevalence and Correlation of Anxiety, Insomnia and Somatic Symptoms in a Chinese Population During the COVID-19 Epidemic. *Front Psychiatry.* – 2020. – Aug 28. – № 11. – P. 568329. DOI: 10.3389/fpsy.2020.568329.
10. *Шаров А. А.* Особенности проявления киберагрессии к контенту по тематике COVID-19 (пилотажное исследование на примере молодежи) // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2021. – № 2 (192). – С. 433–437.
11. *Усова Н. В., Арендачук И. В., Кленова М. А.* Диагностика характеристик активности личности в условиях вынужденных социальных ограничений [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – № 3. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/17PSMN321.pdf> (дата обращения: 20.09.2023).
12. *Арестова О. Н., Взорин Г. Д.* Динамика отношения студентов к мероприятиям по сохранению здоровья и профилактике заболеваний на разных этапах развития пандемии COVID-19 // Вестник московского университета. Серия 14: Психология. – 2021. – № 3. – С. 65–82. DOI: 10.11621/vsp.2021.03.04.
13. *Сорокоумова Е. А., Чердымова Е. И., Пучкова Е. Б., Темнова Л. В.* Студенты в период пандемии COVID-19: понимание ситуации самоизоляции // Научное обозрение. Серия 1. Экономика и право. – 2020. – № 3. – С. 196–205. DOI: 10.26653/2076-4650-2020-3-18.
14. *Кисляков П. А.* Психологическая устойчивость студенческой молодежи к информационному стрессу в условиях пандемии COVID-19 // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 5 (47). – С. 343–356. DOI: 10.32744/pse.2020.5.24.
15. *Блинова Т. В., Вяльшина А. А., Ножкина И. А.* Гендерные аспекты самосохранительного поведения студентов города Саратова в период пандемии COVID-19 // Экология человека. – 2021. – № 9. – С. 55–63. DOI: 10.33396/1728-0869-2021-9-55-63.
16. *Харламова Т. М.* Специфика психического состояния и копинг-стратегий студентов при дистанционном обучении в условиях пандемии COVID-19 // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2020. – № 1. – С. 26–39. DOI: 10.24411/2308-7218-2020-10103.
17. *Camacho-Zuñiga C., Pego L., Escamilla H., Hosseini S.* The impact of the COVID-19 pandemic on students' feelings at high school, undergraduate, and postgraduate levels [Электронный ресурс]. – 2021. – Heliyon. – № 7 (3). – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844021005703#bib16> (дата обращения: 21.09.2023).
18. *Дейкова Т. Н.* Влияние самоизоляции в условиях пандемии COVID-19 на двигательную активность студентов специальной медицинской группы // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 1 (103). – С. 127–130.
19. *Петрова Е. А., Назаренко В. В.* Выраженность ситуативной и личностной тревожности у студентов вуза с ОВЗ и инвалидностью в период пандемии // Консультативная психология и психотерапия. – 2021. – Т. 29, № 2. – С. 48–61. DOI: 10.17759/cpp.2021290203.
20. *Тарабрина Н. Ю.* Качество жизни студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в период пандемии COVID-19 по данным опросника SF-36 // Современные вопросы биомедицины. – 2021. – Т. 5, № 4. – С. 63–74. DOI: 10.51871/2588-0500202105046.
21. *Кириллова В. И., Фокина Н. И.* Современная западная философия. – М.: Проспект, 2009. – 336 с.
22. *Фуко М.* Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. – СПб.: А-сад, 1994. – 408 с.
23. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
24. *Гинзбург М. Р.* Психология личностного самоопределения: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1996. – 60 с.

25. Реан А. А. Психология личности. – СПб.: Питер, 2013. – 288 с.
26. Фельдштейн Д. И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1985. – № 6. – С. 26–37.
27. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 495 с.
28. Асмолов А. Г. Психология личности. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
29. Леонтьев Д. А. Развитие личности в норме и затрудненных условиях // Культурно-историческая психология. – 2014. – Т. 10, № 3. – С. 97–106.
30. Селиванова Ю. В., Коновалова М. Д., Шаров А. А., Хмелькова О. В., Щетинина Е. Б. Диагностика характеристик личностного самоопределения в условиях ограниченных ресурсов жизнедеятельности [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9, № 5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/15PSMNS21.pdf>. (дата обращения: 21.09.2023).
31. Reznik A., Gritsenko V., Konstantinov V., et al. COVID-19 Fear in Eastern Europe: Validation of the Fear of COVID-19 Scale [Электронный ресурс] // International Journal of Mental Health and Addiction. – 2020. – May. – P. 1–6. DOI: 10.1007/s11469-020-00283-3 (дата обращения: 30.08.2023).
32. Первичко Е. И., Митина О. В., Степанова О. Б., Коныховская Ю. Е., Дорохов Е. А. Восприятие COVID-19 населением России в условиях пандемии 2020 года // Клиническая и специальная психология. – 2020. – Т. 9, № 2. – С. 119–146. DOI: 10.17759/crpe.2020090206
33. Первйтская А. М. Математические методы в психологии. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2013. – 70 с.
34. Сычев О. А., Гордеева Т. О., Виндекер О. С., Довгер М. А., Титова Граншам В. А. Оптимизм и страх заражения как предикторы следования рекомендациям оставаться дома во время пандемии COVID-19 // Консультативная психология и психотерапия. – 2021. – Т. 29, № 3. – С. 24–44. DOI: 10.17759/crp.2021290303.
35. Кольцова И. В., Долганина В. В. Влияние пандемии на возникновение тревожности у студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 4. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/29PSMNS420.pdf> (дата обращения: 30.08.2023).

References

1. Harlamenkova, N. E., Byhovec, Ju. V., Dan, M. V., Nikitina, D. A., 2020. Experiencing uncertainty, anxiety, worry during COVID-19 [online]. Available at: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/institut_p/covid-19/kommentarii-eksp/har-1.html. (accessed 30.09.2020). (In Russ.)
2. Kochetova, Yu. A., Klimakova, M. V., 2021. Psychological State Researches in the Context of the COVID-19 Pandemic. Journal of Modern Foreign Psychology, vol. 10, no. 1, pp. 48–56. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Li, W., Yang, Y., Liu, Z. H., Zhao, Y. J., Zhang, Q., Zhang, L., Xiang, Y. T., 2020. Progression of Mental Health Services during the COVID-19 Outbreak in China. International Journal of Biological Sciences, vol. 16 (10), pp. 1732–1738. DOI: <https://doi.org/10.7150/ijbs.45120>. (In Eng.)
4. Husky, M. M., Kovess-Masfety, V., Swendsen, J. D., 2020. Stress and anxiety among university students in France during Covid-19 mandatory confinement. Comprehensive Psychiatry, vol. 102, p. 152191. DOI: 10.1016/j.comppsy.2020.152191. (In Eng.)
5. Psychological and Behavioural Responses to Coronavirus Disease 2019: The Role of Personality, 2021. D. Aschwanden [et al.]. European journal of personality, vol. 35, no. 1, pp. 51–66. DOI: 10.1002/per.2281. (In Eng.)
6. Bachilo, E. V., 2020. Mental health of population during the COVID-19 pandemic. S. S. Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry, no. 120 (10), pp. 130–136. DOI: <https://doi.org/10.17116/jnevro2020120101130>. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Korabelnikova, E. A., 2021. Anxiety disorders in the context of the COVID-19 pandemic. Medical News of North Caucasus, no. 16 (1), pp. 79–85. DOI: <https://doi.org/10.14300/mnnc.2021.16022>. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Sankhi, S, Marasine, N. R., 2020. Impact of COVID-19 Pandemic on Mental Health of the General Population, Students, and Health Care Workers. Europasian Journal of Medical Sciences, no. 2 (Covid-19 Special Issue), pp. 1–9. (In Eng.)

9. Huang, Y., Wang, Y., Zeng, L., Yang, J., Song, X., Rao, W., Li, H., Ning, Y., He, H., Li, T., Wu, K., Chen, F., Wu, F., Zhang, X., 2020. Prevalence and Correlation of Anxiety, Insomnia and Somatic Symptoms in a Chinese Population During the COVID-19 Epidemic. *Front Psychiatry*, aug 28, no. 11, pp. 568329. (In Eng.)
10. Sharov, A. A., 2021. Features of manifestation of cyber aggression to content on the subject of covid-19 (pilot study on the example of young people). *Scientific notes of the P. F. Lesgaft University*, no. 2 (192), pp. 433–437. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Usova, N. V., Arendachuk, I. V., Klenova, M. A., 2021. Studying personality activity in conditions of forced self-isolation [online]. *World of Science. Pedagogy and psychology*, no. 3 (9). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/17PS-MN321.pdf> (accessed 20.09.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
12. Arestova, O. N., Vzorin, G. D., 2021. Dynamics of student's relations toward health supporting and medical prophylactic measures before COVID-19 and after first stage of pandemia. *Moscow University Psychology Bulletin*, no. 3, pp. 65–82. DOI: 10.11621/vsp.2021.03.04 (In Russ., abstract in Eng.)
13. Sorokoumova, E. A., Cherdymova, E. I., Puchkova, E. B., Temnova, L. V., 2020. Students during the Coronavirus Pandemic: Understanding the Situation of Self-Isolation. *Scientific Review. Series 1. Economics and Law*, no. 3, pp. 196–205. DOI: 10.26653/2076-4650-2020-3-18. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Kislyakov, P. A., 2020. Psychological resistance of student youth to information stress in the COVID-19 pandemic. *Perspectives of Science and Education*, no. 47 (5), pp. 343–356. DOI: 10.32744/pse.2020.5.24 (In Russ., abstract in Eng.)
15. Blinova, T. V., Vyalshina, A. A., Nozhkina, I. A., 2021. Gender Variations in Elf-Preserving Behavior during the Covid-19 Pandemic among the Students in Saratov. *Human Ecology*, no. 9, pp. 55–63. DOI: 10.33396/1728-0869-2021-9-55-63. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Kharlamova, T. M., 2020. Specificity of the mental state and coping strategies of students during the period of remote learning in the context of the COVID-19 pandemic. *Bulletin of the PGGPU. Series No. 1. Psychological and pedagogical sciences*, no. 1, pp. 26–39. DOI: 10.24411/2308-7218-2020-10103. (In Russ., abstract in Eng.)
17. Camacho-Zuñiga, C., Pego, L., Escamilla, H., Hosseini, S., 2021. The impact of the COVID-19 pandemic on students' feelings at high school, undergraduate, and postgraduate levels [online]. *Heliyon*, no. 7 (3). Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844021005703#bib16>. (accessed 21.09.2023). (In Eng.)
18. Deykova, T. N., Mishina, E. G., 2021. The Impact of Self-Isolation on the Motor Activity of Students of a Special Medical Group in the Context of the Covid-19 Pandemic. *International Research Journal*, no. 1 (103), pp. 127–130. (In Russ., abstract in Eng.)
19. Petrova, E. A., Nazarenko, V. V., 2021. The Severity of Situational and Personal Anxiety Among University Students With Disabilities During the Pandemic. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, vol. 29, no. 2, pp. 48–61. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2021290203>. (In Russ., abstract in Eng.)
20. Tarabrina, N. Yu., 2021. The quality of life of students with disabilities and disabilities during the COVID-19 pandemic according to the SF-36 questionnaire. *Modern issues of biomedicine*, vol. 5, no. 4, pp. 63–74. DOI: 10.51871/2588-0500202105046. (In Russ., abstract in Eng.)
21. Kirillova, V. I., Fokina, N. I., 2009. *Modern Western philosophy*. Moscow: Prospect, 336 p. (In Russ.)
22. Fuko, M., 1994. *Words and things. Archaeology of the Humanities*. St. Petersburg: A-cad, 408 p. (In Russ.)
23. Bozhovich, L. I., 1968. *Personality and its formation in childhood*. Moscow: Prosveshchenie, 464 p. (In Russ.)
24. Ginzburg, M. R., 1996. *Psychology of personal self-determination*. Abstract. *Dr. Sci. (Psychol.)*. Moscow, 56 p. (In Russ.)
25. Rean, A. A., 2013. *Psychology of personality*. St. Petersburg: Peter Publ., 288 p. (In Russ.)
26. Feldstein, D. I., 1985. *Psychological patterns of social development of personality in ontogenesis*. *Questions of psychology*, no. 6, pp. 26–37. (In Russ.)
27. *Personal potential: structure and diagnostics*, 2011. Ed. by D. A. Leontiev. Moscow: Smysl Publ., 495 p. (In Russ.)

28. Asmolov, A. G., 1990. Psychology of personality. Moscow St. Univ. Publ., 367 p. (In Russ.)
29. Leontiev, D. A., 2014. Personality development in normal and difficult conditions. Cultural and historical psychology, vol. 10, no. 3, pp. 97–106. (In Russ.)
30. Selivanova, Yu. V., Konovalova, M. D., Sharov, A. A., Hmelkova, O. V., Shchetinina, E. B., 2021. Diagnostics of the characteristics of personal self-determination in conditions of limited life resources. World of Science. Pedagogy and psychology, no. 9 (5), pp. 15PSMN521. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/15PSMN521.pdf>. (In Russ., abstract in Eng.)
31. Reznik, A., Gritsenko, V., Konstantinov, V., et al., 2020. COVID-19 Fear in Eastern Europe: Validation of the Fear of COVID-19 Scale [online]. International Journal of Mental Health and Addiction, may, pp. 1–6. Available at: DOI: 10.1007/s11469-020-00283-3. (accessed 30.08.2023). (In Eng.)
32. Pervichko, E. I., Mitina, O. V., Stepanova, O. B., et al., 2020. Perception of COVID-19 During the 2020 Pandemic in Russia. Clinical Psychology and Special Education, vol. 9, no. 2, pp. 119–146. DOI: 10.17759/cpse.2020090206. (In Russ., abstract in Eng.)
33. Pervitskaia, A. M., 2013. Mathematical methods in psychology. Kurgan: Kurgan State University Publ., 70 p. (In Russ.)
34. Sychev, O. A., Gordeeva, T. O., Vindeker, O. S., Dovger, M. A., Titova Gransham, V. A., 2021. Optimism and Fear of Infection as Predictors of Observing Stay-at-Home Recommendations During COVID-19 Pandemic. Counseling Psychology and Psychotherapy, no. 29 (3), pp. 24–44. (In Russ., abstract in Eng.)
35. Koltsova, I. V., Dolganina, V. V., 2020. Influence of the pandemic on the occurrence of anxiety among students of a pedagogical university [online]. World of Science. Pedagogy and psychology, no. 4 (8). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/29PSMN420.pdf>. (accessed 30.08.2023). (In Russ., abstract in Eng.)

Информация об авторах

Ю. В. Селиванова, доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой коррекционной педагогики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, juliaselivanova@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2375-4131>, Саратов, Россия

А. А. Шаров, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, sha555da@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0635-1413>, Саратов, Россия

О. В. Хмелькова, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, hmelkova2810@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3036-4855>, Саратов, Россия

Information about the authors

Yuliya V. Selivanova, Dr. Sci. (Sociol.), Prof., Head of the Department of Special Need Education, Saratov State University, juliaselivanova@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2375-4131>, Saratov, Russia

Alexey A. Sharov, Cand. Sci. (Psychol.), Assist. Prof. of the Department of Educational Psychology and Psychodiagnostics, Saratov State University, sha555da@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0635-1413>, Saratov, Russia

Olga V. Hmelkova, Cand. Sci. (Psychol.), Assist. Prof. of the Department of Special Need Education, Saratov State University, hmelkova2810@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3036-4855>, Saratov, Russia

Вклад авторов

Селиванова Ю. В. – научное руководство; концепция исследования; участие в сборе эмпирических данных, оформление научного текста.

Шаров А. А. – концепция исследования; участие в сборе эмпирических данных, статистическая обработка материалов; теоретический обзор; оформление научного текста.

Хмелькова О. В. – концепция исследования; теоретический обзор; участие в сборе эмпирических данных; доработка материала; итоговые выводы; оформление научного текста.

Contribution of the authors

Yuliya V. Selivanova – scientific supervision; the research concept; the empirical data collection; the research text design.

Alexey A. Sharov – the research concept; the empirical data collection; statistical processing of the data; theoretical review; the research text design.

Olga V. Hmelkova – the research concept; theoretical review; the empirical data collection; the material revision; final conclusions; the research text design.

Поступила в редакцию 01.10.2023

Принята к публикации 01.11.2023

Submitted 01.10.2023

Accepted for publication 01.11. 2023

Научная статья
УДК 376:378.02-047.58
DOI: 10.15293/1813-4718.2306.11

Моделирование фрагментов занятий в системе практической подготовки студентов-логопедов

Кошечева Ольга Валерьевна¹

¹ Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия

Аннотация. Введение. В статье представлено изучение эффективных практик отработки со студентами-логопедами первичных навыков организации и проведения логопедических занятий. Показана необходимость и значимость метода моделирования как промежуточного звена между составлением конспекта занятия и его реализацией на практике.

Цель статьи – определение задач и наиболее эффективных направлений использования метода моделирования занятий в системе практической подготовки студентов-логопедов.

Методология и методы исследования: экспериментальное изучение типовых ошибок в первичной реализации планов-конспектов занятий студентами-логопедами; сопоставительный анализ задач профессиональной подготовки студентов-логопедов на этапах конспектирования, моделирования и реализации фрагментов занятий; систематизация основных направлений работы по моделированию занятий по различным разделам профильных логопедических дисциплин.

Результаты исследования. Выявлено, что использование метода моделирования логопедических занятий повышает эффективность подготовки студентов к практической работе с детьми и взрослыми с нарушениями речи, консультированию семьи и другим направлениям профессиональной деятельности. Показано, что с наибольшей эффективностью в рамках приема первичной инсценировки занятий отрабатываются навыки грамотного отбора речевого материала, распределения заданий в общей структуре занятий и отработка различных моделей речевого поведения логопеда при работе с разными категориями лиц с нарушениями речи.

В заключении обобщаются данные о роли, задачах, содержательном наполнении и особенностях реализации метода моделирования в системе практической подготовки студентов-логопедов, перспективах развития данного направления работы.

Ключевые слова: логопедия в системе высшего образования; практическая подготовка студентов-логопедов; моделирование логопедических занятий

Для цитирования: Кошечева О. В. Моделирование фрагментов занятий в системе практической подготовки студентов-логопедов // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 6. – С. 121–131. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2306.11>

Lesson Fragments Modelling in the System of Practical Training of Speech Therapy Students

Olga V. Koshcheeva¹

¹ Saratov State University, Saratov, Russia

Abstract. Introduction. The study investigates the effective techniques to train primary skills of organizing and conducting speech therapy classes with speech therapy students. The article demonstrates that lesson modelling is a necessary and important technique that functions as an intermediate link between lesson plan preparation and its implementation.

The purpose of the study is to determine the tasks and the most effective ways to use lesson modelling in the system of practical training of speech therapy students.

Methodology and research methods: experimental analysis of typical mistakes made at the primary stage of lesson plan implementation by speech therapy students; comparative analysis of the tasks set before speech therapy students in the course of their professional training at the stages of note taking, modelling and implementation of lesson fragments; systematization of the main aspects of lesson modelling taught in various modules of specialized speech therapy disciplines.

Research results. The research has revealed that lesson modelling of speech therapy classes increases the effectiveness of students' training in their work with children and adults with speech disorders, as well as in family counseling and other areas of their professional activity. It is shown that there are certain skills that are best practiced at the first stages of lesson modelling; they include the skills of competent selection of speech material, tasks distribution in the overall structure of a lesson and the development of various models of a speech therapist' speech behavior when working with different categories of persons with speech disorders.

The article concludes by summarizing the data on the role, tasks, content and characteristic features of lesson modelling in the system of practical training of speech therapy students, and the prospects for the development of this method.

Keywords: speech therapy in the system of higher education; practical training of speech therapy students; modelling of speech therapy classes

For citation: Koshcheeva, O. V., 2023. Lesson fragments modelling in the system of practical training of speech therapy students. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 6, pp. 121–131. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2306.11>

Введение. Постановка проблемы. Современные стандарты высшего образования диктуют высокие требования к практической подготовке специалистов. При выпуске из высших учебных заведений студенты должны быть готовы реализовывать на практике необходимые профессиональные компетенции, быстро адаптироваться к динамичным условиям окружающего мира в целом и вариативным образовательным программам в частности. Логопедия как практико-ориентированная сфера требует особого внимания к обучению студентов разным моделям

профессиональной деятельности, зависящим от характера речевого нарушения, типа учреждения, возраста лиц, нуждающихся в логопедической помощи, других аспектов. Сочетание высокого уровня теоретической подготовки и широкого спектра практических форм и методов обучения является залогом успешного развития всех профессиональных навыков будущих специалистов.

В статье приводятся данные о важности использования в профессиональной подготовке студентов-логопедов метода моделирования фрагментов логопедиче-

ских занятий. Показано, что прием первичной инсценировки и моделирование различных видов логопедической работы позволяет значительно ускорить овладение студентами важнейшими навыками коммуникативно-речевого поведения логопеда, стратегиями вариативной подачи и использования коррекционного материала и повысить эффективность первичного усвоения студентами навыков гибкого варьирования временных, структурных, содержательных и других особенностей профессиональной деятельности еще до выхода на практику.

Основной целью проведенной работы явилось определение задач и наиболее эффективных направлений использования метода моделирования в системе практической подготовки студентов-логопедов. Реализация данной цели осуществлялась в рамках следующих этапов работы:

1) определение места и роли метода моделирования в системе практической подготовки студентов-логопедов;

2) анализ и систематизация типовых ошибок студентов при первичной реализации конспектов логопедических занятий, определение уровня готовности студентов к вариативному использованию речевого материала, логопедических заданий, динамичной перестройке структуры занятия и собственного коммуникативно-речевого поведения в зависимости от меняющихся внешних условий, характера речевого нарушения и индивидуальных особенностей лиц с нарушениями речи;

3) определение основных содержательных задач, которые наиболее эффективным образом удастся реализовывать с помощью метода моделирования в рамках семинарских занятий при изучении конкретных дисциплин профессионального цикла в вузе.

Методы и методология исследования.

Для реализации обозначенной цели мы использовали теоретические и практические методы исследования. Теоретические по-

ложения работы были выделены нами на основе анализа научной и методической литературы, современных образовательных стандартов и других документов, связанных с подготовкой специалистов в области специального (дефектологического) образования. На практическом уровне мы проводили экспериментальное изучение типовых ошибок в первичной реализации студентами-логопедами конспектов занятий; сопоставительный анализ задач профессиональной подготовки студентов-логопедов на этапах составления конспектов, при моделировании и реализации фрагментов занятий. При анализе результатов исследования мы использовали методы обобщения и систематизации.

Методологической основой настоящего исследования явилось положение о системном подходе к организации практик и практической подготовки современных дефектологических кадров в вузовском образовании, который представлен тесным взаимодействием преподавателей вуза, практических работников и студентов. Также мы следовали положению о том, что практическая деятельность – «это самостоятельный внутрисистемный компонент организации образовательно-профессионального процесса, упорядочивающий отбор методически адаптированных средств и приемов при овладении технологиями коррекционного педагогического воздействия в расширенном диапазоне образовательных сред» [1, с. 77].

Представим подробнее основные результаты проведенного исследования.

Результаты исследования. Обсуждение. В отечественной системе подготовки педагогических кадров в области специального (дефектологического) образования всегда отводилось значительное внимание различным видам деятельности, способствующим формированию у студентов практических умений и навыков. Известно, что сама логопедия на начальном этапе своего становления «вы-

росла» из практической системы работы. Формирование методической школы отечественной логопедии складывалось десятилетиями. Благодаря выдающимся работам Л. С. Волковой, Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной, С. С. Ляпидевского, Ф. А. Рау, Т. Б. Филичевой, М. Е. Хватцева [2] и других ученых в нашей стране была создана уникальная система подготовки логопедов для образовательных, медицинских и других учреждений. Современный этап развития высшего дефектологического образования в России отличается высокой степенью динамичности, изменчивости, при этом важнейшей темой обсуждения в нем неизменно остается вопрос качественной подготовки кадров. Достаточно обратить внимание на количество ежегодных конференций и других мероприятий различного уровня, посвященных данной теме, чтобы понять, что этот вопрос относится к одной из самых актуальных проблем в сфере высшего дефектологического образования. Как отмечает А. А. Алмазова, «модернизация высшего педагогического образования предполагает создание новых концепций и моделей, обеспечивающих качественное приращение уровня профессиональной готовности выпускников и повышение эффективности работы вузов» [3, с. 2].

Общие и частные вопросы практической подготовки студентов-логопедов (и шире – дефектологов) отражены в научных и методических работах А. А. Алмазовой [1; 3], В. И. Балаевой [4], В. А. Грошенковой [5], И. Д. Емельяновой [6], Е. В. Зволейко [7], А. В. Калининченко [8], О. А. Константиновой [4], Е. В. Кулаковой [9], А. В. Лагутиной [1], А. В. Никифоровой [10], О. Г. Приходько [11] и др.

В настоящей статье мы изучаем вопросы преемственности между различными этапами практической подготовки студентов к проведению логопедических занятий в рамках вуза и непосредственными

занятиями с детьми и взрослыми с нарушениями речи.

Выделение согласно учебным планам вузов значительного количества часов на практическую подготовку студентов в рамках семинарских занятий, увеличение общего объема практик, конечно, обеспечивает возможность отработки всех необходимых навыков на базах практик. Но большой объем задач, которые должны быть решены в рамках подготовки студентов к практической работе с лицами разных возрастных групп и разных нарушений речи, обуславливает необходимость поиска дополнительных методов и приемов отработки необходимых навыков еще на этапе организации семинарских занятий. Перед выходом на практику студенту необходимо освоить вариативность типов логопедической деятельности, а для этого с успехом можно применять метод моделирования структурно-содержательных особенностей ситуаций взаимодействия логопеда с лицами, имеющими нарушения речи. Обратимся подробнее к представлению преимуществ использования данного метода в общей системе практической подготовки студентов-логопедов.

Поскольку термин «моделирование» может трактоваться достаточно широко в зависимости от цели и сферы употребления, уточним базовые терминологические положения нашей работы.

Определение понятий «модель» и «моделирование» широко изучается в различных науках и областях деятельности человека. А. Н. Дахин, автор многочисленных публикаций по проблеме моделирования, отмечает, что в педагогике моделируют как содержание образования, так и учебную деятельность, а само педагогическое моделирование работает на модели-цели, т. е. идеалы, к которым стремится педагогическая практика [12, с. 15]. В словаре профессионально-педагогических понятий под редакцией Г. М. Романцева под мето-

дом моделирования понимается «метод исследования социальных явлений и процессов, формирования и принятия управленческих решений» [13, с. 266]. В педагогическом словаре Г. М. Коджаспировой и А. Ю. Коджаспирова моделирование в сфере педагогики определяется как «построение копий, моделей педагогических материалов, явлений и процессов... Под “моделью” при этом понимается система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства оригинала, способная замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте» [14, с. 86].

Таким образом, метод моделирования может быть представлен в научных исследованиях для построения определенных систем обучения и воспитания, для планирования педагогической деятельности и многих других задач.

В нашем исследовании мы будем использовать термин «моделирование» применительно к практической сфере деятельности логопеда и рассматривать его как метод обучения студентов вариативному изменению типичной схемы построения логопедических занятий, уровня сложности и характера логопедических заданий, динамичному изменению речевого материала и видов коммуникативно-речевого поведения логопеда.

Необходимость включения метода моделирования в общую систему подготовки студентов-логопедов к практической деятельности обоснована целым рядом факторов, которые были выявлены нами в процессе экспериментального наблюдения за этапом первичной реализации студентами 2–4-х курсов обучения конспектов логопедических занятий через метод деловых игр и прием инсценировки на семинарских занятиях по профильным логопедическим дисциплинам.

Проведенный анализ показал, что среди типичных ошибок студентов при первичной инсценировке конспектов занятий на-

блюдаются как общепедагогические, так и специфические трудности. К первым из них могут быть отнесены сложности с грамотным построением общей схемы занятия, отсутствием/несвоевременным включением некоторых этапов (например, постановки цели, подведения итогов, включения динамических пауз), некорректным подбором/использованием наглядности и др. К специфическим трудностям относятся сложности, связанные с особенностями организации и содержательного наполнения логопедической работы при различных речевых нарушениях. Здесь наблюдается более широкий спектр затруднений, которые связаны с высокой вариативностью стилей профессиональной деятельности логопеда в рамках разных типов учреждений и при работе с разными возрастными категориями лиц с нарушениями речи.

Среди типичных ошибок студентов, связанных с последним фактором, чаще всего встречались:

- слишком общий подход к построению последовательности и содержательного наполнения логопедических заданий;
- смешение типов заданий, направленных на коррекцию конкретных компонентов речевой системы, неполное их соответствие теме занятия и возрастным особенностям лиц с нарушениями речи;
- недочеты в характере и объеме речевого материала для наработки произносительных и других навыков;
- недифференцированное использование стилей коммуникативно-речевого поведения логопеда при инсценировке различных ситуаций профессиональной деятельности.

В связи с вышеуказанными особенностями мы считаем обоснованным включение в систему первичной реализации студентами конспектов занятий специальных типов заданий, направленных на сопоставительное изучение и непосредственное конструирование различных моделей логопедической работы.

В структурном плане такое моделиро-

вание может быть направлено на обучение вариативному использованию типов логопедических заданий в зависимости от этапа работы над конкретным компонентом речевой системы или речевым нарушением в целом, получение навыков комбинирования и распределения последовательности заданий внутри основного плана занятия.

В содержательном плане моделирование может быть представлено на уровне отбора и вариативного изменения речевого материала, заданий на отработку конкретных речевых умений.

По нашему мнению, особое внимание необходимо уделять моделированию стилей коммуникативно-речевого поведения логопеда, поскольку при первичном экспериментальном наблюдении за инсценировкой логопедических занятий студентами именно этот аспект характеризовался наиболее общим и недифференцированным использованием.

Разумеется, данная система работы должна строиться последовательно, с учетом курса обучения и уровня теоретической подготовки студентов по отдельным дисциплинам профильной направленности. Представим вариант последовательного включения метода моделирования в систему практической подготовки студентов-логопедов при изучении ими дисциплин профессионального цикла на ступени бакалавриата на примере некоторых дисциплин, реализуемых кафедрой логопедии и психолингвистики Саратовского университета (см. табл. 1).

Приведем пример частной реализации метода моделирования при инсценировке студентами фрагмента логопедического занятия по проведению артикуляционной гимнастики при изучении курса «Логопедия. Раздел “Дислалия”». Главной задачей данного этапа является тренировка артикуляционных позиций, формирование у человека кинестетических ощущений и подготовка артикуляционных по-

зиций, необходимых для произнесения звуков. В рамках теоретического блока студенты знакомятся с видами артикуляционных упражнений, особенностью их выполнения, составом основных артикуляционных комплексов для конкретных звуков, возможностями усложнения гимнастики и т. п. На практических занятиях студентам предлагается через прием инсценировки изобразить фрагмент такого занятия.

Как правило, свою основную задачу при этом студенты видят в правильном подборе артикуляционных упражнений для конкретного звука и правильном их выполнении. Данный этап усвоения практических умений действительно необходим, но, как показали многочисленные примеры таких «инсценировок», студенты не задумываются о значении вариативного использования этих упражнений. В частности, объем и продолжительность заданий часто не дифференцируются студентами по возрастному критерию, не обосновываются различия в последовательности и комбинации упражнений, не учитывается возможность использования таких дополнительных приемов, как биоэнергопластика, музыкальное сопровождение и т. п.

В связи с этим после отработки базовых умений выполнения артикуляционных упражнений мы включаем в работу метод моделирования артикуляционной гимнастики. Для вариативного изменения комплексов артикуляционных упражнений в рамках одной и той же группы звуков выступают следующие исходные данные:

- *возраст человека* → разные способы объяснения упражнений, разный объем упражнений;
- *количество нарушенных звуков* → необходимость сочетания общеразвивающих и специализированных артикуляционных упражнений, возможность комбинации разных комплексов;
- *этап работы над коррекцией звуко-*

произношения → объяснение и медленное выполнение перед зеркалом / выполнение с опорой на кинестетические ощущения / возможность совмещения с движениями рук, музыкальным сопровождением (при достаточной автоматизации упражнений); вы-

полнение комплекса как базового вида деятельности или как промежуточного, уже не играющего такой роли этапа занятия и т. п.;
– *другие особенности* → учет дополнительных индивидуальных и внешних особенностей.

Таблица 1

Примерная схема последовательного включения метода моделирования в систему практической подготовки студентов-логопедов

Название дисциплины	Основные направления и содержательные особенности использования метода моделирования в системе практической подготовки студентов
Логопедия	Изучение курса «Логопедия» рассчитано на несколько семестров и продолжается в течение всего периода обучения на ступени бакалавриата. Основными целями использования метода моделирования в этом блоке можно считать поэтапное усвоение общих схем построения диагностики и коррекции речевых нарушений и их вариативного изменения в зависимости от степени тяжести и конкретной формы нарушения, а также моделирование вариантов типовых заданий по конкретному речевому нарушению
Логопедические технологии	В рамках данного курса студенты знакомятся с основами вариативного использования методик и приемов обследования речи, а также возрастными аспектами реализации моделей диагностики и коррекции речевых нарушений. Особое внимание уделяется моделированию типов логопедических заданий для детей раннего возраста, ситуаций взаимодействия с ближайшим окружением ребенка, консультированию родителей и др.
Логопедическая работа в дошкольных образовательных организациях	Основным отличием использования метода моделирования в рамках данной дисциплины является акцент на различиях в работе логопеда в разных типах дошкольных образовательных организаций, специфике комбинирования уже изученных систем логопедической работы с разными речевыми нарушениями на базе логопедических пунктов и специализированных групп для детей с тяжелыми нарушениями речи и другими нарушениями, программ обучения и воспитания детей указанных категорий
Логопедическая работа в школе	Отрабатывается вариативное наполнение адаптированных образовательных программ, моделирование содержательного компонента логопедических занятий и конкретных заданий с учетом типа программы, возраста и других особенностей школьников
Логопедическая работа с детьми с сенсорной, двигательной и интеллектуальной недостаточностью	Данная дисциплина изучается на старших курсах бакалавриата. Основным предметом моделирования в ней является гибкое варьирование систем преодоления речевых нарушений у детей со вторичными речевыми нарушениями и тяжелыми множественными нарушениями развития

Таким образом, по сравнению со стандартной схемой отработки этапа артикуляционной гимнастики, при моделировании

заданий студенты уже перед практикой лучше усваивают вариативность разных видов профессиональной деятельности. При

этом в дальнейшем расширение списка исходных позиций для моделирования может успешно реализовываться при отработке различий на уровне разных речевых нарушений (ринолалия/дизартрия/дислалия), различных учреждений (образовательных/медицинских) и т. п.

В укрупненном порядке в рамках изучения раздела «дислалия» моделирование может быть связано с построением общей системы работы по коррекции звукопроизношения в зависимости от формы дислалии, степени сложности нарушения, количества и характера нарушенных звуков, возраста человека и других особенностей.

Как показывают результаты проведенного исследования, особое внимание в рамках подготовки студентов к практической деятельности следует отводить моделированию типов коммуникативно-речевого поведения логопеда. А. А. Алмазова справедливо отмечает, что «в настоящее время эффективность оказания коррекционной помощи зависит не только от квалификации педагога, психолога, дефектолога и других специалистов в области коррекционной педагогики, но и от их умения взаимодействовать со всеми участниками образовательных отношений» [1, с. 34].

Проведенные нами на семинарских занятиях деловые игры по моделированию коммуникативного взаимодействия логопеда с ближайшим окружением лиц с нарушениями речи показали, что студенты нуждаются в более тщательной проработке этих умений. В частности, моделирование таких ситуаций позволяет наработать нужные профессионально-речевые клише, усвоить основные композиционные и содержательные аспекты разных ситуаций общения с родителями. Исследования Т. А. Бочкаревой, В. П. Крючкова, Т. Ф. Рудзинской свидетельствуют о том, что сами студенты осознают значимость данного направления подготовки. В част-

ности, студенты старших курсов логопедического профиля отмечают, что «специфика профессии заключается в том, что логопеду необходимо уметь взаимодействовать с воспитателями, учителями и родителями. Без этого невозможно построить коррекционный процесс и добиться положительного результата» [15, с. 121].

Заключение. Таким образом, метод моделирования может активно использоваться в качестве промежуточного звена между обучением студентов-логопедов навыкам составления конспектов логопедических занятий и их непосредственной реализацией на практике в учреждениях различного типа. Представим основные линии преемственности между обозначенными этапами практической подготовки студентов-логопедов в виде таблицы (см. табл. 2).

Известно, что в системе образовательно-профессиональной подготовки педагога-дефектолога практика выполняет важнейшие функции: обучающую, развивающую, воспитывающую и диагностическую [1, с. 72–73]. Но сам выход студентов на практику должен быть подготовлен хорошей теоретической базой и первичной отработкой профессиональных навыков. По нашему мнению, одним из эффективных способов закрепления теоретических знаний, и в особенности – их конкретизации, систематизации и обобщения, является метод моделирования логопедических занятий. Обучение студентов гибкому варьированию типов логопедических заданий, способов их подачи и структурирования в рамках семинаров на базе вуза позволяет предупредить многие недочеты в реальной практической деятельности начинающих специалистов и сформировать у них важные профессиональные компетенции, связанные с творческим подходом к применению известных способов и приемов логопедической работы.

Преемственность задач практической подготовки студентов-логопедов на этапах составления конспектов занятий, их моделирования в рамках семинарских занятий и непосредственной реализации на практике

Проектирование конспекта занятия	Моделирование структурных и содержательных компонентов конспекта в рамках приема инсценировки и других видов деятельности	Реализация конспекта в практической работе с лицами с нарушениями речи
Формирование умения логично и последовательно распределять структурные элементы занятия в соответствии с его целью и задачами; подбор соответствующих цели заданий и материалов для отдельных этапов занятия; подбор адекватного по содержанию и объему речевого материала; развитие творческого подхода к интерпретации известных данных и типовых заданий	Практическая отработка на семинарских занятиях вариативных форм подачи различных заданий, использования наглядности, моделей коммуникативно-речевого поведения логопеда; отработка умения грамотно готовить рабочее место и зоны для выполнения различных типов логопедических упражнений	Развитие умения учитывать на практике возрастные, индивидуальные и другие особенности лиц с нарушениями речи; развитие умения гибкой замены/варьирования содержания заданий с учетом текущей ситуации взаимодействия; формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности логопеда

Список источников

1. Методические рекомендации по реализации новых образовательных программ по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»: сборник методических материалов / отв. ред. А. А. Алмазова, А. В. Лагутина. – М.: МПГУ, 2022. – 132 с.
2. Селиверстов В. И. История логопедии. Медико-педагогические основы: учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект, 2003. – 384 с.
3. Алмазова А. А. Профессиональная лингвистическая подготовка учителей-логопедов в системе высшего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М.: МПГУ, 2019. – 46 с.
4. Константинова О. А., Балаева В. И. Логопедическая практика студентов. – Саратов: ИЦ «Наука», 2007. – 90 с.
5. Грошенкова В. А. Возможности использования проектной деятельности в процессе развития коммуникативной компетенции студентов-логопедов // *Коррекционно-педагогическое образование*. – 2020. – № 4 (24). – С. 43–53.
6. Емельянова И. Д. Региональные особенности подготовки учителей-логопедов // *Педагогическое образование и наука*. – 2009. – № 1. – С. 23–27.
7. Зволейко Е. В. Актуальные проблемы и дискуссионные аспекты в практике подготовки логопедов // *Ученые записки Забайкальского государственного университета*. – 2020. – Т. 15, № 4. – С. 56–64. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-56-64
8. Калинин А. В. Становление высшего дефектологического образования в России в XX веке – первом десятилетии XXI века: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Чита, 2014. – 23 с.
9. Кулакова Е. В. Возможность организации практико-ориентированного профессионального обучения студентов педагогического вуза через создание научно-практического центра // *Педагогика и психология высшей школы: современное состояние и перспективы развития: международная научная конференция (Москва, 05–06 июня 2014 года)*. – М.: Московский гуманитарный университет, 2014. – С. 64–68.
10. Никифорова А. В. Формы подготовки кадров в системе высшего дефектологического образования // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. – 2012. – № 5 (120). – С. 96–102.
11. Приходько О. Г. Актуальные проблемы логопедии в российском специальном

образовании // Логопедические технологии в условиях инклюзивного обучения детей с нарушением речи: материалы международной научно-практической конференции научных работников, преподавателей вузов, руководителей и логопедов образовательных учреждений, реабилитационных центров; молодых ученых: аспирантов и магистрантов (Екатеринбург, 21 марта 2013 года) / науч. ред. И. А. Филатова, А. В. Кубасов. Часть 2. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2013. – С. 12–18.

12. Дахин А. Н. Моделирование в педагогике // Идеи и идеалы. – 2010. – Т. 2, № 1. – С. 11–20.

13. Профессионально-педагогические понятия: словарь / сост. Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк; под ред. Г. М. Романцева. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 456 с.

14. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.

15. Бочкарева Т. А., Крючков В. П., Рудзинская Т. Ф. Механизмы анализа учебно-профессиональной мотивации студентов-логопедов // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. 116–126. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2201.11>

References

1. Almazova, A. A., Lagutina, A. V., ed., 2022. Methodical recommendations for the implementation of “Special (defectological) education”: a collection of methodical materials. Moscow: MPSU Publ., 132 p. (In Russ.)

2. Seliverstov, V. I., 2003. History of speech therapy. Medico-pedagogical bases: Textbook for universities. Moscow: Academic Project Publ., 384 p. (In Russ.)

3. Almazova, A. A., 2019. Professional linguistic training of speech therapists in higher education. Abstract Dr. Sci. (Pedag.). Moscow: MPSU Publ., 46 p. (In Russ.)

4. Konstantinova, O. A., Balaeva V. I., 2007. Logopedic practice of students. Saratov: IC Nauka Publ., 90 p. (In Russ.)

5. Groshenkova, V. A., 2020. Opportunities for using project activities in the process of developing the communicative competence of speech therapy students. Corrective-pedagogical education, no. 4 (24), pp. 43–53. (In Russ., abstract in Eng.)

6. Yemelyanova, I. D., 2009. Regional specificity of teachers-logopedists preparation. Teacher education and science, no. 1, pp. 23–27. (In Russ., abstract in Eng.)

7. Zvoleiko, E. V., 2020. Actual Problems and Debatable Aspects in the Practice of Training Speech Therapists. Scholarly Notes of Transbaikal State University, vol. 15, no. 4, pp. 56–64. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-56-64 (In Russ.,

abstract in Eng.)

8. Kalinchenko, A. V., 2014. Formation of higher defectology education in Russia in the XX century – the first decade of the XXI century. Cand. Sci. (Pedag.). Chita, 23 p. (In Russ.)

9. Kulakova, E. V., 2014. Possibility of organizing practice-oriented professional training of students of pedagogical university through the creation of scientific and practical center. Pedagogy and psychology of higher school: current state and prospects of development: International Scientific Conference (Moscow, June 05–06). Moscow: Moscow Humanitarian University, pp. 64–68. (In Russ.)

10. Nikiforova, A. V., 2012. The ways of education of specialists in study of mental defects and physical handicaps in the system of higher education. Tomsk State Pedagogical University Bulletin, no. 5 (120), pp. 96–102. (In Russ., abstract in Eng.)

11. Prikhodko, O. G., 2013. Actual problems of speech therapy in Russian special education. Logopedic technologies in conditions of inclusive education of children with speech disorders: Proceedings of the international scientific-practical conference of researchers, university teachers, heads and speech therapists of educational institutions, rehabilitation centers; young scientists: graduate students and undergraduates (Yekaterinburg, March 21, 2013). Part 2. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University, pp. 12–18. (In Russ.)

12. Dakhin, A. N., 2010. Models in Peda-

- gogics. Ideas and ideals, vol. 2, no. 1, pp. 11–20. (In Russ.)
13. Romantsev, G. M., Fedorov, V. A., Osipova, I. V., Tarasyuk, O. V., 2005. Professional-pedagogical concepts: Dictionary. Yekaterinburg: RSPPU Publ., 456 p. (In Russ.)
14. Kodjaspirova, G. M., Kodjaspirov, A. Yu., 2000. Pedagogical dictionary: For students of higher and secondary pedagogical educational institutions. Moscow: Academy Publ., 176 p. (In Russ.)
15. Bochkareva, T. A., Kryuchkov, V. P., Rudzinskaya, T. F., 2022. Mechanisms for Analysis of Educational and Professional Motivation of Speech Therapists Students. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 116–126. (In Russ., abstract in Eng.)

Информация об авторе

О. В. Кощеева, кандидат филологических наук, доцент кафедры логопедии и психолингвистики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, olga-kosheeva@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8506-0867>, Саратов, Россия

Information about the author

Olga V. Koshcheeva, Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof. of the Department of Speech Therapy and Psycholinguistics, Pedagogical and Special Education, Saratov State University, olga-kosheeva@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8506-0867>, Saratov, Russia

Поступила в редакцию 21.10.2023
Принята к публикации 01.11.2023

Submitted 21.10.2023
Accepted for publication 01.11.2023

Научная статья
УДК 378.015.3-057.875-056.24
DOI: 10.15293/1813-4718.2306.12

Применение коучинговых принципов в процессе психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ

Щетинина Елена Борисовна¹, Соловьева Ольга Васильевна¹

¹ Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются возможности применения основных принципов коучинга в процессе психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Цель статьи – выявить и оценить возможности использования технологии коучинга в профессиональном образовании в высших учебных заведениях студентов с ОВЗ.

Методология. Метод исследования мы определили как включенное экспертное наблюдение. Нами была предпринята попытка внедрить коучинговые технологии в ситуации консультирования по научно-исследовательской работе, написания курсовой работы и выполнения задания на практику.

Результаты исследования. Использование коучинговой технологии, как показало наше исследование, способствует раскрытию самообразовательного потенциала студента с ОВЗ, формирует у него необходимый опыт самостоятельной научной деятельности, который проявляется в умении ставить и корректировать цели исследований, продумывать методологию и оценивать результаты проводимых научных исследований. Также применение принципов коучинга стимулировало студентов с ограниченными возможностями здоровья к социальному взаимодействию в высшем учебном заведении, построению жизненных планов в целом и их реализации.

Заключение. Таким образом, представленные в статье материалы демонстрируют возможности применения преподавателями высшей школы основных принципов коучинга в индивидуальном консультировании студентов с ограниченными возможностями здоровья в процессе профессионального образования, коучинговые технологии стимулируют личностную и научную активность студентов с ОВЗ, их желание участвовать в научных конференциях и подготовке публикаций.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение; студенты с ОВЗ; коучинг; коучинговые технологии в образовании; инклюзивное образование

Для цитирования: Щетинина Е. Б., Соловьева О. В. Применение коучинговых принципов в процессе психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 6. – С. 132–140. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2306.12>

Implementation of Coaching Techniques to Provide Persons with Disabilities with Psychological and Pedagogical Support

Elena B. Shchetinina¹, Olga V. Solovieva¹

¹ Saratov State University, Saratov, Russia

Abstract. The article discusses the prospects of implementing the basic coaching techniques to provide students with disabilities with psychological and pedagogical support.

The purpose of the article is to identify and evaluate the potential to use coaching techniques to teach students with disabilities in higher educational institutions.

Methods. Participant observation was used as the main research method. We have attempted to introduce coaching techniques while consulting students on research work, writing term papers and completing practical assignments during internships.

Research Results. The research has shown that coaching techniques are instrumental in increasing the autonomy of students with disabilities; additionally, they help to form the necessary experience of independent scientific activity; this experience enables students to set and adjust research goals, select the methods and evaluate the research results. Also, the implementation of coaching techniques encouraged students with disabilities to engage in social interaction within the higher education environment; besides, it motivated them to build life plans and fulfil them.

Conclusion. Thus, the research demonstrates that university instructors may use coaching techniques in individual counseling of students with disabilities; coaching techniques stimulate the personal and scientific activity of students with disabilities, they encourage students to participate in scientific conferences and prepare publications.

Keywords: psychological and pedagogical support; students with disabilities; coaching; coaching techniques in education; inclusive education

For citation: Shchetinina, E. B., Solovieva, O. V., 2023. Implementation of coaching techniques to provide persons with disabilities with psychological and pedagogical support. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 6, pp. 132–140. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2306.12>

Введение. Обучение студентов с ОВЗ в инклюзивных группах вузов показало, что данный феномен вполне жизнеспособен и имеет вполне благоприятные перспективы. Однако барьеры, мешающие полной интеграции данной категории студентов, пока существуют и имеют, в основном, социальный контекст [1]. На протяжении нескольких лет нами исследовались содержательные и динамические показатели личностного самоопределения и социальной адаптации студентов с ОВЗ к условиям вуза. Коллективом авторов были сделаны выводы о том, что ключевым моментом в содержательных компонентах самоопределения на конкретном возрастном этапе студентов с ограниченными возможностями здоро-

вья является интернальность. Именно этот фактор позволяет личности не только принимать взвешенные решения в процессе самоопределения и оценивать его результаты, но и получать ощущение полноты жизненных сил и возможностей. Однако не было выявлено взаимосвязи фактора интернальности с целеполаганием, следовательно, в определении жизненных целей студенты с ограниченными возможностями нуждаются во внешней поддержке [2]. Отталкиваясь от данного вывода, можно предположить, что эффективно выстроенная коммуникация в процессе обучения студента с ОВЗ в вузе, может являться одним из средств внешней качественной поддержки, которая поможет в процессе целеполагания. Установленная связь между формаль-

но-динамическими характеристиками личностного самоопределения и интегративными структурными компонентами адаптационной готовности студентов с ОВЗ является основой для модели психолого-педагогического сопровождения, в фокусе внимания которой находится личностно-ориентированный подход. У студентов, обучающихся по профилям подготовки бакалавриата структура личностного самоопределения представлена тремя относительно стабильными компонентами (активность, эмоциональное отношение к будущему, переживаемая осмысленность) и двумя лабильными: представлением о ресурсах адаптации и устойчивости выбора профессии, которые нуждаются в систематической проработке и поддержании посредством внутреннего целенаправленного осмысления [3; 4].

Интересным является тот факт, что личностное самоопределение в студенческом возрасте ситуативно, изменчиво. Факт обучения в вузе со средовой точки зрения представляет собой насыщенное различными событийными мероприятиями пространство, нередко порождающее стрессовые ситуации, требующие преодоления, испытания личной ответственности и напряжения всех психофизических ресурсов. Установлено, что наиболее характерными для студентов с ограниченными возможностями здоровья являются адаптивные стратегии совладающего поведения, предполагающие активное решение проблемы, поиск социальной поддержки инструментального характера, а также стратегия мысленного ухода от проблем. Соответственно, коучинговые технологии, направленные на проактивное мышление, конструктивное целеполагание и внешнюю поддержку внутренних личностных ресурсов, могут являться важным ресурсом психолого-педагогического сопровождения [5].

Цель статьи. Принимая в образовательном пространстве вуза студентов с ограниченными возможностями здоровья, необ-

ходимо понимать, что у них появляются социально-коммуникационные барьеры. Для их преодоления нам бы хотелось обратить внимание на коучинговые технологии эффективной коммуникации, рассмотреть их основы и принципы, возможности их использования в работе преподавателя в профессиональном образовании студентов с ОВЗ. Учитывая основную идею коучинга как «содостижение», «совместное достижение» или создание условий для самостоятельного достижения определенного результата, можно предположить, что его применение в коммуникации со студентами с ОВЗ может быть вполне эффективно. Преподаватель, находясь в коуч-позиции, не дает советов, не обучает, не дает правильных ответов. Он, путем задавания открытых вопросов студенту, стимулирует его когнитивные функции, подводя к самостоятельному нахождению ответов.

Методология и методы исследования.

Коучинговые технологии нельзя однозначно назвать новаторскими. Теоретически основами данной технологии являются идеи и концепции ученых различных направлений и времени. Еще в Древней Греции Сократ был прославлен своими сократовскими беседами, говоря при этом, что «чем больше я знаю, тем больше я не знаю». Майевтикой назывался особый метод познания, строящийся на комплексе последовательных, задаваемых им вопросов, отвечая на которые, собеседник должен прийти к конфликту с самим собой. В классификации педагогических методов с коучингом можно отчасти соотнести метод эвристической беседы или проблемно-поисковый метод. Однако суть данного метода направлена на коллективный поиск решения поставленной задачи. Он не имеет личностной, психологически ориентированной цели.

Психоаналитические идеи теорий З. Фрейда, К. Юнга и А. Адлера укладываются в коучинговую концепцию, потому как через некритичное принятие мира сим-

волов, метафор, чувств, образов, бессознательного в коучинговом диалоге создается пространство, в котором человек может чувствовать себя безопасно, не бояться быть уязвимым, готовым открываться. И задача коуча – полное присутствие: активное слушание, внимательное свидетельство, обратная связь о происходящем с человеком.

Гуманистический подход в психотерапии (А. Маслоу, К. Роджерс) является важным и основополагающим теоретическим фундаментом коучинга, потому как с 1940 г. в данном направлении произошел разворот в сторону терапии, центрированной на человеке, отказа от роли терапевта в качестве эксперта и модификатора поведения. Терапевт, коуч способен лишь отразить, «отзеркалить», выразить в словах чувства клиента и тем самым помочь в их прояснении и осознании.

Психология спорта, успеха, методики известных спортивных тренеров Т. Голви, О. Рыбиной также являются основой коучинговых концепций, так как через практические советы раскрывают способы реализации личностного потенциала и роста человека, демонстрируют их универсальность и жизнеспособность.

Важной теоретической опорой коучинга является когнитивно-ориентированная концепция психотерапии А. Бека, А. Эллиса, в которой раскрывается то, как многочисленные социальные установки, по сути в большинстве своем являющиеся когнитивными искажениями, патологически влияют на психические процессы и поведение человека.

Коучинговые технологии в образовании, а тем более в образовании и воспитании лиц с ОВЗ, описаны в литературе недостаточно. Хотя попытки «подступить» к данной проблематике нами наблюдаются. Так, А. В. Павлов, Е. С. Койява раскрывают потенциал коучинга в контексте личностно-ориентированного обучения [6]. Т. Н. Долгушина, О. А. Нечаева,

Т. Е. Климова, С. Н. Юревич, обосновывают идеи необходимости применения коучинга в управлении образованием [7; 8]. А. В. Бабухин, Н. Е. Скрипова, И. С. Носова описывают в своих публикациях инструментальный деятельностный подход коучинговых технологий и возможности их использования в различных образовательных сферах [9; 10]. И. В. Москаленко и Т. М. Чурекова представляют учебные ситуации коучинговых техник, используемые преподавателями профессиональной школы в педагогической практике образовательного процесса [11]. Б. Д. Бадак, О. Б. Долгополова обосновывают основную идею коучинга в системе профессионального образования как создание условий для личностного результата, повышение мотивации к обучению и формирование осознанной жизненной позиции студента, который воспринимается как равный партнер, обладающий внутренним знанием в виде потенциала [12]. Коучинг-технологии, широко применяемые в бизнесе и образовании, подробно описываются в публикациях иностранных авторов [13–16].

Результаты исследования. На протяжении 2022–2023 гг. нами внедрялись коучинговые технологии в учебный процесс студентов инклюзивных групп с целью оценить их эффективность. В пилотажном исследовании участвовали 4 студента инклюзивных групп, имеющих статус обучающихся с ОВЗ, Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского и преподаватель, находившийся в коуч-позиции. Эта позиция предполагает соблюдение основных принципов коучинга:

– недирективность, под которой подразумевается предоставление пространства выбора самому студенту, каким образом ему действовать в определенной учебной или личностной ситуации;

– нейтральность, предполагающая беспристрастный, безоценочный подход преподавателя в ситуации взаимодействия со студентом: «Я вижу, понимаю и принимаю».

маю твои чувства и доводы, но не обязан их чувствовать и думать, так как имею свои»;

– фактичность – без пристрастности, когнитивных искажений и собственных интерпретаций, учитывать слова, невербальные проявления (жесты, позы, движения, взгляды), паравербальные (интонации, тембр голоса, речевые паузы, смех).

Учитывая данные принципы, преподаватель-коуч создавал пространство партнерства со студентом, которое являлось основой для стимулирования мыслительных, творческих процессов, вдохновляющих студентов на максимальное раскрытие их личностного и профессионального потенциала. Преподаватель-коуч со студентом поддерживал коммуникацию в партнерском контексте, находясь в трансактной позиции «взрослый – взрослый». В данном исследовании мы опирались на тезисы Г. М. Сундуковой, Л. Н. Деревягиной, Т. Б. Шрамченко, которые отмечают, что коучинговый подход в вузе меняет не только взаимоотношения между преподавателем и студентом, но и между студентами [17], к чему мы стремимся в процессе психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Метод исследования мы определили как включенное экспертное наблюдение. Нами была предпринята попытка внедрить коучинговые технологии в ситуации психолого-педагогического сопровождения и консультирования по научно-исследовательской работе, написания курсовой работы и выполнения задания на практику.

Проводя консультации по вопросам научно-исследовательской работы, преподаватель придерживался коуч-позиции, которая выражалась в предоставлении выбора темы проекта, с основой на личностный интерес, потенциал студента, транслируя собственные научные интересы и требования вуза, при этом не навязывая темы, давая возможность побыть студенту в про-

странстве поиска и собственного выбора темы. Такой подход позволил в процессе сотворчества определить научную проблематику, которая студентам была близка в личном и профессиональном контексте. Транслируя «рамки» или «жизненные позиции», в которых находятся преподаватель-коуч и студент, организуется ресурсное пространство, стимулируется мышление, поведение и отношение к задачам/проблемам. От этих рамок во многом зависит согласованность дальнейшего хода работы, ее успех и скорость получения результатов. На этапе промежуточных консультаций преподаватель-коуч уходит с позиции проверяющего и создает условия, когда студент сам критически может оценивать свою работу, не перекладывая всю ответственность на преподавателя. Такой подход в индивидуальном консультировании стимулировал личностную и научную активность студентов, их желание участвовать в научных конференциях, готовить публикации своих исследований, что в целом демонстрировало их включенность во все сферы жизни факультета (учебную, научную, воспитательную). Мы видим, что эта деятельность приводит к уменьшению вмешательства в процесс психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья и его процессуальный контекст меняется.

В настоящее время практически не существует исследований, которые отражали бы существенные характеристики этапов коучинг-сессий в процессе психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ, их самостоятельной научной и общественной деятельности. Традиционные этапы коучингового взаимодействия, а именно: совместное целеполагание, исследование цели, важности, актуальности, целесообразности совместного поиска вариантов решений в работе со студентами с ограниченными возможностями здоровья имеют свою специфику. Учитывая психофизио-

логические особенности студентов с ОВЗ, их прошлый опыт достижений, планы на будущее, мы предполагаем, что традиционные этапы коуч-сессий могут быть наполнены оригинальным, специфическим содержанием. В зависимости от подготовленности студента данные этапы могут меняться местами, взаимозаменяться или интегрироваться. Отметим, что этап реализации плана действий – это самостоятельная самообразовательная деятельность студента с ограниченными возможностями здоровья, т. е. без коуча, поэтому

он не включен в процессуальную структуру данной технологии [7; 8].

Оценивая результаты нашего пилотажного исследования, измеряя эффективность применения коуч-технологии во взаимодействии со студентами инклюзивных групп, мы выделили следующие критерии: заинтересованность научной проблематикой, личностная активность, причастность к результату, творческий потенциал. Проявленность данных критериев мы сравнивали в процессе применения преподавателем коучингового подхода и директивного.

Таблица 1

Сравнительная характеристика критериев оценки поведения студентов с ОВЗ в зависимости от позиции преподавателя-консультанта

Критерии оценки	Коуч-позиция преподавателя	Директивная позиция преподавателя
Заинтересованность научной проблематикой	<i>Высокий уровень заинтересованности студента</i> , так как для определения темы его научного исследования ему пришлось изучить достаточное количество научной литературы, находясь в постоянном сотрудничестве – сверке с научным руководителем	<i>Низкий уровень заинтересованности</i> , так как тему исследования студент получил от преподавателя, не приложив собственных усилий
Личная активность	<i>Высокий уровень активности.</i> Студент стремится заявить о себе. Внимателен к научной, учебной и общественной жизни факультета, сам стремится к участию в академической и социальной жизни вуза	<i>Средний, низкий уровень активности.</i> Студент не стремится заявить о себе сам. Не внимателен к научной, учебной и общественной жизни факультета, сам не стремится к участию в академической и социальной жизни вуза
Причастность к результату	<i>Высокий уровень активности.</i> Студент постоянно советуется с научным куратором, обсуждает возможности исследования, ему важно понимать результат своей деятельности и видеть качественное ее воплощение	<i>Средний, низкий уровень активности.</i> Студент предоставляет свои работы только по запросу, часто по требованию преподавателя, в период сессии, аттестации для получения отметки
Творческий потенциал	<i>Высокий уровень активности.</i> Студент демонстрирует исследовательский интерес, самостоятельность поиска и интерпретаций, способность развивать собственные мысли, генерировать идеи	<i>Низкий уровень активности.</i> Студент не демонстрирует исследовательский интерес, ждет инструкций, заданий преподавателя, делает только то, что ему поручили

Заключение. Делая выводы о результативности представленного нами исследования, можно констатировать, что коучинговая позиция преподавателя в процессе взаимодействия со студентом с ограниченными возможностями здоровья демонстрирует свою эффективность и жизнеспособность. Наблюдаемые нами критерии исследования: заинтересованность научной проблематикой, личностная активность, причастность к результату, творческий потенциал студентов с ОВЗ проявляются гораздо ярче, когда преподаватель во взаимодействии с ними находится в коуч-позиции. Коучинговые технологии стимулируют личностную и научную активность студентов с ОВЗ, их желание участвовать в научных конференциях и подготовке публикаций. Соответственно коуч-позиция преподавателя эффективна

еще и потому, что в проявлении личностного самоопределения, демонстрации коучинг-стратегий студенты с ОВЗ показывают высокий уровень интернальности при необходимости внешней поддержки. Таким образом, учет коучинговых технологий и их применение в работе преподавателя высшего учебного заведения будет содержательно и функционально дополнять и трансформировать процесс психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ.

Однако необходимо понимать, что в процессе реализации коучинг технологий важна готовность педагога-новатора к персональной ответственности, он должен уметь построить процесс профессионального образования таким образом, чтобы поощрять самостоятельность и ответственность студентов за свой выбор и свое будущее.

Список источников

1. Соловьева О. В., Байбулатова О. В. Готовность педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования // Гуманизация образовательного пространства: сб. науч. статей по материалам Международного Форума «Гуманизация образовательного пространства» (г. Саратов, 15–16 марта 2018) / науч. ред. Е. А. Александрова; ред.-сост. Н. Н. Саяпина. – М.: Перо, 2018. – С. 336–342.
2. Селиванова Ю. В., Коновалова М. Д., Щетинина Е. Б. Содержательные характеристики личностного самоопределения студентов с ограниченными возможностями здоровья: результаты пилотажного исследования // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2020. – Т. 9, № 4А. – С. 119–130.
3. Селиванова Ю. В., Коновалова М. Д., Шаров А. А., Хмелькова О. В. Исследование факторов и механизмов личностного самоопределения у студентов с ограниченными возможностями здоровья // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10, № 5.
4. Селиванова Ю. В., Коновалова М. Д., Щетинина Е. Б. Концептуальные подходы к дефиниции понятия «личностное самоопределение» в контексте инклюзивного образования // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2020. – № 5 (33). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnyepodhody-k-definitcii-ponyatiya-lichnostnoesamoopredelenie-v-kontekste-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 02.09.2023).
5. Селиванова Ю. В., Коновалова М. Д. Сравнительный анализ совладающих стратегий поведения как характеристик личностного самоопределения студентов с ограниченными возможностями здоровья и нормативно развивающихся // Педагогический ИМИДЖ. – 2022. – № 4 (57). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-sovladayuschih-strategiy-povedeniya-kak-harakteristik-lichnostnogo-samoopredeleniya-studentov-s-ogranichennymi> (дата обращения: 02.09.2023).
6. Павлов А. В., Койява Е. С. Коучинг в образовании // Успехи в химии и химической промышленности. – 2012. – Т. 26, № 8. – С. 131–135.
7. Нечаева О. А. Коучинг в управлении образованием // Молодой ученый. – 2017. – № 17 (151). – С. 273–276. – URL: <https://moluch.ru/archive/151/42854/> (дата обращения: 02.09.2023).
8. Климова Т. Е., Юревич С. Н., Долгушина Т. Н. Управление самообразовательной де-

- ятельностью студентов вуза на основе коучинга // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-18. – С. 3999–4003.
9. *Скрипова Н. Е., Бабухина А. В.* Коучинг как развивающая практика повышения квалификации в контексте организации инклюзивного образования // *Казанский педагогический журнал*. – 2018. – № 5. – С. 173–176.
10. *Носова И. С.* Коучинг как инструмент обеспечения инновационной деятельности педагогов школы: постановка проблемы // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 1 (1).
11. *Москаленко И. В., Чурекова Т. М.* Коучинговые инструменты как способ повышения эффективности обучения в вузе // *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. – 2021. – № 54. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kouchingovyie-instrumenty-kak-sposob-povysheniya-effektivnosti-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 02.09.2023).
12. *Бадак Б. А., Долгополова О. Б.* Использование «коучинг»-технологии в образовательном процессе современной высшей школы // *THEORIA*. – 2022. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-kouching-tehnologii-v-obrazovatelnom-protse>
13. *Albizu E., Rekalde I., Landeta J., Ferrin P.* Analysis of executive coaching effectiveness: A study from the coachee perspective. *Management Letters // Cuadernos de Gestion*. – 2019. – Vol. 19, № 2. – P. 33–52. DOI:10.5295/cdg.170876ea
14. *Bernard M., David O.* Coaching for Rational Living: Theory, Techniques and Applications. – Springer International Publishing AG, 2018. – 483 p. DOI: 10.1007/978-3-319-74067-6
15. *Bernard M., Dryden W.* Advanced in REBT: Theory, Practice, Research, Measurement, Prevention and Promotion. – Cham: Springer International Publishing, 2019. – 391 p. DOI: 10.1007/978-3-319-93118-0
16. *Christopoulou G.* The Psychodynamic Approach to Executive Coaching // *Journal of Regional Socio-Economic Issues*. – 2018. – Vol. 8. Special Issue 1. – P. 39–45.
17. *Сундукова Г. М., Деревягина Л. Н., Шрамченко Т. Б.* Коучинг как ресурс для инновационных изменений в подготовке бакалавров // *Вестник евразийской науки*. – 2022. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kouching-kak-resurs-dlya-innovatsionnyh-izmeneniy-v-podgotovke-bakalavrov> (дата обращения: 02.09.2023).

References

1. Solov'eva, O. V., Bajbulatova, O. V., 2018. Teachers' readiness for professional activity in the conditions of inclusive education. Humanization of the educational space: Proc. Sci. and method. conf. Moscow: Pero Publ., pp. 336–342. (In Russ.)
2. Selivanova, Y. V., Konovalova, M. D., Shchetinina, E. B., 2020. Meaningful characteristics of personal self-determination of students with disabilities: results of a pilot study. *Psychology. Historical and critical reviews and modern research*, vol. 9, no. 4, pp. 119–130. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Selivanova, Y. V., 2022. The study of factors and mechanisms of personal self-determination in students with disabilities. *The world of science. Pedagogy and psychology*, vol. 10, no. 5, pp. 119–130. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Selivanova, Y. V., Konovalova, M. D., Shchetinina, E. B., 2020. Conceptual approaches to the definition of the concept of “personal self-determination” in the context of inclusive education. *Pedagogical Review*, no. 5 (33) [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-podhody-k-definitcii-ponyatiya-lichnostnoe-samoopredelenie-v-kontekste-inklyuzivnogo-obrazovaniya1108> (accessed 02.09.2023). (In Russ.)
5. Selivanova, Y. V., Konovalova, M. D., 2022. Comparative analysis of coping strategies of behavior as characteristics of personal self-determination of students with disabilities and normatively developing. *Pedagogical IMAGE*. no. 4 (57) [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-sovladayuschih-strategiy-povedeniya-kak-harakteristik-lichnostnogo-samoopredeleniya-studentov-s-ogranichennymi> (accessed 02.09.2023). (In Russ.)
6. Pavlov, A. V., Kojyava, E. S., 2012. Coaching in education. *Advances in chemistry and the chemical industry*, vol. 26, no. 8, pp. 131–135. (In Russ.)
7. Nechaeva, O. A., 2017. Coaching in education management. *Young scientist*, no. 17 (151), pp. 273–276. Available at: <https://moluch.ru/ar>

chive/151/42854/ (accessed 02.09.2023) (In Russ.)

8. Klimova, T. E., Yurevich, S. N., Dolgushina, T. N., 2015. Management of self-educational activities of university students based on coaching. *Fundamental research*, no. 2 (18), pp. 3999–4003. (In Russ.)

9. Skripova, N. E., Babuhina, A. V., 2018. Coaching as a developing practice of professional development in the context of the organization of inclusive education. *Kazan Pedagogical Journal*, no. 5, pp. 173–176. (In Russ.)

10. Nosova, I. S., 2015. Coaching as a tool for ensuring innovative activity of school teachers: problem statement. *Modern problems of science and education*, no. 1 (1).

11. Moskalenko, I. V., Churekova, T. M., 2021. Coaching tools as a way to improve the effectiveness of training at the university. *Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts*, no. 54 [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kouchingovye-instrumenty-kak-sposob-povysheniya-effektivnosti-obucheniya-v-vuze> (accessed 02.09.2023). (In Russ.)

12. Badak, B. A., Dolgopolova, O. B. The use of “coaching” technology in the educational process of modern higher education. *THEORIA*, no. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/arti->

[cle/n/ispolzovanie-kouching-tehnologii-v-obrazovatelnom-protsesse-sovremennoy-vysshey-shkoly](https://cyberleninka.ru/arti-cle/n/ispolzovanie-kouching-tehnologii-v-obrazovatelnom-protsesse-sovremennoy-vysshey-shkoly) (accessed 02.09.2023). (In Russ.)

13. Albizu, E., Rekalde, I., Landeta, J., Ferrin, P., 2019. Analysis of executive coaching effectiveness: A study from the coachee perspective. *Management Letters. Cuadernos de Gestion*, vol. 19, no. 2, pp. 33–52.

14. Bernard, M., David, O. *Coaching for Rational Living: Theory, Techniques and Applications*. Springer International Publishing AG, 2018. 483 p.

15. Bernard, M., Dryden, W. *Advanced in REBT: Theory, Practice, Research, Measurement, Prevention and Promotion*. Cham: Springer International Publishing, 2019. 391 p.

16. Christopoulou, G., 2018. The Psychodynamic Approach to Executive Coaching. *Journal of Regional Socio-Economic Issues*, vol. 8. Special Issue 1, pp. 39–45.

17. Sundukova, G. M., Derevyagina, L. N., Shramchenko, T. B., 2022. Coaching as a resource for innovative changes in the preparation of bachelors. *Bulletin of Eurasian Science*, no. 3. Available at: cyberleninka.ru/article/n/kouching-kak-resurs-dlya-innovatsionnyh-izmeneniy-v-podgotovke-bakalavrov (accessed 02.09.2023). (In Russ.)

Информация об авторах

Е. Б. Щетинина, кандидат социологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, ebp1976@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8745-6673>, Саратов, Россия

О. В. Соловьева, кандидат социологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, olvassol@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5581-5977>, Саратов, Россия

Information about the authors

Elena B. Shchetinina, Cand. Sci. (Sociol.), Assoc. Prof. of the Department of Special Education, Saratov State University, ebp1976@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8745-6673>, Saratov, Russia

Olga V. Solovieva, Cand. Sci. (Sociol.), Assoc. Prof. of the Department of Special Education, Saratov State University, olvassol@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5581-5977>, Saratov, Russia

Поступила в редакцию 18.10.2023

Принята к публикации 01.11.2023

Submitted 18.10.2023

Accepted for publication 01.11.2023

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

Научная статья

УДК [378.4.096:376:81'23](470.44-25)+929[Балаева+Седов]

DOI: 10.15293/1813-4718.2306.13

Саратовская логопедическая школа: истоки и современные направления исследований

Крючков Владимир Петрович¹, Константинова Ольга Александровна¹, Есипова
Татьяна Владимировна¹

¹Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени
Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия

Аннотация. К постановке проблемы. В статье репрезентируются истоки и современное состояние исследовательской, научно-методической, учебной деятельности кафедры логопедии и психолингвистики Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского – саратовской логопедической школы.

Цель статьи – отразить процесс становления, истоки саратовской логопедической школы и направления современных научных исследований преподавателей кафедры логопедии и психолингвистики.

В статье уточняются дефиниции и характеристики понятия «научная школа», в том числе «вузовская научная школа» в связи с темой статьи; рассматриваются истоки саратовской логопедической школы в области медицины, логопедии, лингвистики и психолингвистики, описывается научное наследие ученых СГУ, чьи труды сыграли значительную роль в становлении саратовской психолингвистической школы: Л. П. Доблаева о смысловой структуре учебного текста и И. Н. Горелова о соотношении вербальных и невербальных компонентов речи и универсальном предметном коде; анализируется вклад в становление кафедры логопедии и психолингвистики В. И. Балаевой, принимавшей активное участие в создании кафедры, авторитетного педагога, методиста, ученого, автора метода модельного обучения старших дошкольников с задержкой речевого развития и К. Ф. Седова – первого заведующего кафедрой логопедии и психолингвистики, автора научных и научно-методических трудов по общей психолингвистике, онтолингвистике в аспекте становления коммуникативной компетенции человека и теории жанров – генристике, ставшей отличительной особенностью саратовской психолингвистической школы; характеризуются основные направления деятельности кафедры в настоящее время – лингвологопедическое, исследования в области коммуникативной лингвистики, психолингвистические исследования, исследования в области билингвизма и билингвального обучения, исследования в области медицинской логопедии, приводятся значимые в этой связи труды преподавателей кафедры логопедии и психолингвистики.

В заключении определяются дальнейшие перспективы развития кафедры логопедии и психолингвистики в научной, научно-методической, учебной области, отмечается, что лингвистическая, психолингвистическая, онтолингвистическая составляющие в работе кафедры поддерживаются тесным сотрудничеством с другими кафедрами Саратовского университета, с ведущими логопедическими кафедрами Москвы и Санкт-Петербурга, ряда других вузов, отмечается активное привлечение и приобщение бакалавров и магистрантов к научным традициям саратовской логопедической школы.

© Крючков В. П., Константинова О. А., Есипова Т. В., 2023

Ключевые слова: логопедия; саратовская логопедическая школа; психолингвистика; языковые модели; В. И. Балаева; К. Ф. Седов

Для цитирования: Крючков В. П., Константинова О. А., Есипова Т. В. Саратовская логопедическая школа: истоки и современные направления исследований // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 6. – С. 141–152. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2306.13>

Scientific article

Saratov Speech Therapy School: Origins and Current Directions of Research

Vladimir P. Kryuchkov¹, Olga A. Konstantinova¹, Tatyana V. Esipova¹

¹ Saratov State University, Saratov, Russia

Abstract. To the statement of the problem. The article represents the origins and current state of research, scientific, methodological, and educational activities of the Department of Speech Therapy and Psycholinguistics of Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky – Saratov speech therapy school.

The purpose of the article is to reflect on the process of formation, the origins of the Saratov speech therapy school and the directions of modern scientific research of teachers of the department of speech therapy and psycholinguistics.

Main content – the definitions and characteristics of the concept of a scientific school are clarified, including a university scientific school in connection with the topic of the article; the origins of the Saratov speech therapy school in the field of medicine, speech therapy, linguistics and psycholinguistics are considered, the scientific heritage of SSU scientists is considered, whose works played a significant role in the formation of the Saratov psycholinguistic school – L. P. Dobraeva on the semantic structure of the educational text and I. N. Gorelov on the relationship between verbal and nonverbal components of speech and the universal subject code; analyzes the contribution to the formation of the department of speech therapy and psycholinguistics by V. I. Balaeva, who took an active part in the creation of the department, an authoritative teacher, methodologist, scientist, author of the method of model training for older preschoolers with delayed speech development, and K. F. Sedov, the first head of the department of speech therapy and psycholinguistics, the author of scientific and scientific-methodological works on general psycholinguistics, ontolinguistics in the aspect of the development of human communicative competence, and the theory of genres – henistics, which has become a distinctive feature of the Saratov psycholinguistic school; The main directions of activity of the department at present are characterized – linguistic and speech therapy, research in the field of communicative linguistics, psycholinguistic research, research in the field of bilingualism and bilingual education, research in the field of medical speech therapy, and the significant works of teachers of the department of speech therapy and psycholinguistics are given in this regard.

In conclusion, further prospects for the development of the department of speech therapy and psycholinguistics in the scientific, scientific-methodological, educational field are determined, it is noted that the linguistic, psycholinguistic, ontolinguistic components in the work of the department are supported by close cooperation with other departments of Saratov University, with leading speech therapy departments in Moscow and St. Petersburg, a number of other universities, there is an active involvement and familiarization of bachelors and masters in the scientific traditions of the Saratov speech therapy school.

Keywords: speech therapy; Saratov speech therapy school; psycholinguistics; language models; V. I. Balaeva; K. F. Sedov

For citation: Kryuchkov, V. P., Konstantinova, O. A., Esipova, T. V., 2023. Saratov speech therapy school: origins and current directions of research. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 6, pp. 141–152. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2306.13>

Введение, постановка проблемы. Термин «научная школа» находит различное толкование в специальной литературе, предлагаются различные характеристики и критерии его выделения, среди которых – наличие признанной идеи, присутствие креативной, харизматичной личности, преемственность поколений и т. д. [1, с. 42–43]. Научная школа в вузе включает и дополнительные характеристики, так как одной из ведущих ее целей является педагогическая – активное вовлечение в научно-исследовательскую работу молодых исследователей [2, с. 40].

Общепризнанными логопедическими научными школами, центрами в нашей стране являются московская и ленинградская / санкт-петербургская школы. Исторически сложилось, что логопедическая наука развивалась именно в столицах, в столичных вузах. Однако в последние десятилетия логопедическая наука и практика получили развитие и в российских регионах. Заметны на логопедической карте страны специализированные кафедры логопедии, детской речи Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург), Новосибирского государственного педагогического института (г. Новосибирск) и других вузов, хорошо известных профессиональному сообществу. Представляется, что уместна в данном случае рефлексия и по поводу саратовской логопедии, имеющей свою историю становления и свои некоторые особенности в научном и научно-методическом плане. Некоторые аспекты деятельности кафедры логопедии и психолингвистики были уже отрефлексированы нами ранее [3], однако есть необходимость подробнее охарактеризовать процесс становления кафедры и ее функционирования.

Дефектология, в том числе одна из ее

составляющих – логопедия в ее научно-методическом и практическом аспектах имеет в Саратовском университете имени Н. Г. Чернышевского и в Саратовском регионе в целом давние истоки и традиции. Эти традиции продолжает и стремится развивать кафедра логопедии и психолингвистики СГУ, открытая в 2006 г. в Саратовском государственном педагогическом институте на факультете коррекционной педагогики и специальной психологии. Позднее факультет вошел в состав факультета психолого-педагогического и специального образования СГУ имени Н. Г. Чернышевского.

Цель статьи – отрефлексировать процесс становления, истоки саратовской логопедической школы и направления современных научных исследований преподавателей кафедры логопедии и психолингвистики.

Истоки саратовской логопедической школы. В 1988 г., когда было принято решение правительства об открытии дефектологического факультета в Саратове, в Саратовском государственном педагогическом институте имени К. А. Федина, основным аргументом было наличие в городе медицинского института – одного из старейших в России.

Медицинская (клиническая) составляющая подготовки специалистов-логопедов заняла изначально ключевое положение в учебном плане. Доктор медицинских наук Александр Александрович Зайченко, кандидаты медицинских наук Николай Александрович Удовиченко – первый декан факультета и Ольга Александровна Рагимова определили высокий научный и научно-методический уровень клинической подготовки студентов дефектологического профиля. Специалисты-медики вели (а Ольга Александровна, став доктором наук, и продолжает вести) курсы «Воз-

растная анатомия, физиология и гигиена», «Основы нейрофизиологии и высшей нервной деятельности», «Невропатология», «Психопатология», «Анатомия, физиология и патология органов слуха, речи и зрения». Основой для введения клинических, дефектологических (и не только) дисциплин послужил учебный план Московского государственного педагогического института и большую помощь оказал декан дефектологического факультета МГПИ в то время Борис Пантелеймонович Пузанов, принявший личное участие в становлении саратовского дефектологического факультета. Клинические дисциплины, что вполне логично, продолжают играть существенную, важную роль в подготовке специалистов.

Но не только медицина определила последующий вектор развития саратовской логопедии, основными истоками и затем составляющими научных исследований и учебного плана по логопедической специальности были также классическая логопедия, лингвистика, психолингвистика.

Педагогические, профессионально-логопедические истоки саратовской логопедии. По свидетельствам современников, в Саратове в середине 1950-х гг. было всего 4 логопеда и это были медсестры. В числе тех, кто способствовал переходу логопедической науки и практики на принципиально новые пути, была В. И. Балаева, которой принадлежит создание в конце 1980-х гг. кафедры дефектологии в Саратове, а затем, вместе с К. Ф. Седовым, и кафедры логопедии и психолингвистики.

До прихода на кафедру, в начале своей деятельности Валерия Ивановна уже имела большой опыт работы в области практической логопедии, была логопедом в поликлинике, как и многие известные дефектологи-логопеды, ставшие впоследствии известными учеными. На начальном этапе становления саратовской школы логопедии В. И. Балаева сумела привлечь к преподаванию логопедов – опытных практиков, которыми рас-

полагал Саратов: Е. А. Кореневу – логопеда детского центра медицинской реабилитации, выпускницу МГПИ имени В. И. Ленина, И. А. Верещагину – логопеда Саратовского центра слуха и речи имени С. Л. Рудницкого, Т. Н. Малышеву – специалиста по дошкольной логопедии и др. В. И. Балаевой удалось сформировать преподавательский коллектив, в который входили также и молодые перспективные специалисты, многие из которых защитили впоследствии кандидатские и докторские диссертации – докторами наук стали в последующие годы Д. В. Зайцев, В. П. Крючков, Е. М. Лысенко, Н. М. Орлова, О. А. Рагимова, А. П. Романенко, К. Ф. Седов, Ю. В. Селиванова.

В. И. Балаева пришла в теоретическую и практическую логопедию в период ее «перестройки» и ей оказались близки исследования научной школы Розы Евгеньевны Левиной и ее коллег из Научно-исследовательского института дефектологии АПН РСФСР в Москве (ныне Институт коррекционной педагогики РАО), предложивших новую психолого-педагогическую классификацию нарушений речи, которая включала в том числе общее недоразвитие речи и фонетико-фонематическое недоразвитие речи. Данная классификация открывала широкие психолого-педагогические перспективы в работе дошкольных и школьных логопедов, в детских садах открывались группы для детей с общим недоразвитием речи, фонетико-фонематическим недоразвитием речи. В русле данного направления В. И. Балаева в 1967 г. защитила ставшую хорошо известной логопедическому сообществу диссертацию на тему «Логопедическое изучение старших дошкольников, имеющих задержку речевого развития, и подготовка их к школе (по методике модельного обучения)». Научным руководителем диссертации был заведующий кафедрой психопатологии и логопедии в МГПИ имени В. И. Ленина, доктор медицинских наук профессор С. С. Ляпидевский, оппонентами – Р. Е. Левина и О. В. Правдина.

В кандидатской диссертации был предложен новаторский подход – обучение дошкольников с задержкой развития речи по языковым моделям. Ныне эти 12 моделей В. И. Балаевой – от модели «*глагол + существительное (сказуемое + прямое дополнение)*» до модели «*предложения с элементами подчинения*» известны всем практикующим логопедам и берутся за основу многочисленных методических пособий, фразовых конструкторов для работы с детьми с задержкой речевого развития [4, с. 122–131]. Метод модельного обучения по коррекции лексики и грамматики получил широкое распространение в логопедической практике.

Валерия Ивановна Балаева была не только современно мыслящим ученым, творческой личностью, но и обладала даром педагога, умеющего видеть и раскрывать способности талантливых студентов, определять научную траекторию их становления. Она подготовила целый ряд специалистов-логопедов, планка ее требований к обучаемым была высокой, принципиальной. Ныне костяк кафедры логопедии и психолингвистики составляют ее бывшие студенты: О. В. Кошечева, О. А. Константинова, Е. А. Георгица, И. В. Темаева, А. А. Никитенко, Т. В. Есипова, Е. А. Бурмистрова и, таким образом, через поколение передаются новым студентам методический опыт, стиль, требования к студентам – будущим специалистам по коррекции и развитию речи. Один из научных сборников кафедры – 3-й выпуск сборника «Актуальные проблемы логопедии» был посвящен В. И. Балаевой, в нем собраны работы ученого-методиста разных лет, а также некоторые материалы биографического характера [5]. В поле зрения В. И. Балаевой находились вопросы профессиональной диагностики в логопедии, система планирования психокоррекционной работы с детьми с нарушениями речи; обследование детей старшего дошкольного возраста с задержкой речевого раз-

вития; роль структурирования изучаемого материала и эффективность его усвоения младшими школьниками с задержкой развития и др.

Одним из институциональных признаков научной школы, большей или меньшей степени значимости, является присутствие известного ученого, харизматической личности, внесшей свой вклад в науку и оставившей в ней заметный след. К такому типу научных личностей относится первый заведующий кафедрой логопедии и психолингвистики, психолингвист и онтолингвист, создатель кафедры логопедии и психолингвистики профессор Константин Федорович Седов. Детская речь и ее становление были предметом научных интересов К. Ф. Седова при написании и кандидатской, и докторской диссертаций. В 1999 г. он защитил докторскую диссертацию «Становление структуры устного дискурса как выражение эволюции языковой личности» в диссертационном совете СГУ имени Н. Г. Чернышевского.

Имя К. Ф. Седова, автора вышедшего в двухтысячные годы ряда работ по психолингвистике, стало широко известно языковедам и логопедам. Однако следует сказать, что психолингвистическая составляющая подготовки логопедов была заявлена в Саратовском университете в предшествующие годы, до открытия кафедры логопедии и психолингвистики – в 1970–1980-е гг. Саратовский университет был во многом подготовлен к обучению студентов-дефектологов и в том числе специалистов по развитию и коррекции речи.

Об этом убедительно свидетельствуют труды видного представителя саратовской психологической, психолингвистической школы профессора Льва Петровича Доблаева. Его «Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания» (докторская диссертация, была защищена в 1971 г.) и «Психологические основы работы над книгой» входили в число учебных книг, актуальных для будущих специалистов-лого-

педов. Долгие годы Лев Петрович Доблаев был председателем Государственной аттестационной комиссии на факультете, затем его сменил доктор медицинских наук Александр Александрович Зайченко, что, безусловно, повышало уровень требований к качеству знаний и выпускных квалификационных работ выпускников-дефектологов, логопедов.

Труды профессора СГУ, психолингвиста Ильи Наумовича Горелова стали значимой вехой в становлении саратовской психолингвистики, были посвящены проблеме функционального базиса речи в онтогенезе, проблеме соотношения невербального и вербального в коммуникативной деятельности, проблеме глубинных и поверхностных структур в связи с данными психолингвистики и нейрофизиологии и др. Вообще региональная психолингвистика в конце XX – начале XXI в. стала заметной на психолингвистической карте страны, как и психолингвистика других регионов [6]. И. Н. Горелов был одним из ярких ученых саратовской психолингвистической школы, он творчески осмыслил и развил идеи Л. С. Выготского и Н. И. Жинкина о мышлении в виде особого кода – универсально-предметного и о невербальности мыслительного процесса [7].

Учеником и соавтором некоторых книг И. Н. Горелова стал К. Ф. Седов. И. Н. Горелов и К. Ф. Седов продолжили и развили традиции саратовской психолингвистической школы в ряде научных и научно-методических трудов, наиболее востребованным из которых стали «Основы психолингвистики», выдержавшие несколько изданий (первое издание вышло 1997 г., затем вышли переработанные и дополненные издания) [8]. «Основы психолингвистики» И. Н. Горелова и К. Ф. Седова, и это очевидно, написаны с филологическим, лингвистическим, текстцентрическим подходом, что позволило включить в него такие разделы, как психолингвистика дискурса, языковое со-

знание, психолингвистика мышления и др. Книга носила и научный характер, и в то же время привлекала читателя установкой авторов на научно-популярный стиль изложения, полемичностью некоторых заявленных тезисов, богатством ярких фактов из психолингвистики, что не могло не заинтересовать в том числе студентов, у которых преподаватель пользовался любовью и уважением. Здесь же отметим и толерантный стиль К. Ф. Седова как руководителя кафедры – он не стремился быть руководителем в распространенном понимании этой должности, он был коллегой, другом, лидером по характеру, с талантом исследователя, его авторитет не нуждался в должностных подпорках.

Константин Федорович неоднократно, полемически заостряя свою мысль, противопоставлял и в личном профессиональном общении, и в своих выступлениях на конференциях психолингвистику традиционной классической лингвистике, упрекая ее в отрыве от реальной коммуникации. Лингвистику он стремился понимать в ее социально-коммуникативной роли, подводя под лингвистику и психолингвистику общий знаменатель – антрополингвистику. Не случайно посмертное издание трудов К. Ф. Седова, подготовленное его коллегами, получило название «Общая и антропоцентрическая лингвистика» (2016). Акцент ученого-лингвиста, психолингвиста «на человеке говорящем» чрезвычайно важен и перспективен для специалистов по теории и практике речи.

В начале 2000-х гг. появился целый ряд монографий, учебных пособий, хрестоматий по трудам известных ученых-психолингвистов, подготовленный профессором К. Ф. Седовым: *монографии* «Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции» (М., 2004); «Онтопсихолингвистика: становление коммуникативной компетенции человека» (М., 2008); *хрестоматии* «Возрастная психолингвистика» (М., 2004); «Общая психолингвисти-

ка» (М., 2004); «Нейропсихолингвистика» (М., 2009) и др. Уже после смерти К. Ф. Седова (2011 год) его коллегами была подготовлена монография «Общая и антропоцентрическая лингвистика» (2016 г.). Надо сказать, что профессор К. Ф. Седов был многогранно одаренной личностью: ему принадлежит ряд литературоведческих работ по творчеству Ф. М. Достоевского, А. Платонова, Вен. Ерофеева, по искусству кино – он даже вел одно время семинар по киноискусству. Его принципиальный подход к рассмотрению литературного произведения заключался в тезисе – *от поэтики к лингвистике* и он противопоставлял его тезису от лингвистики к поэтике. Нам же представляется, что поэтика и лингвистика – две стороны анализа литературного произведения, и более актуален тезис – *и поэтика, и лингвистика*.

Особое место в научном творчестве К. Ф. Седова занимало жанроведение – теория жанров и в детской речи, и в речи взрослых как реализация его общей концепции дискурсно-жанрового членения коммуникативного пространства. Жанры речи – это сложившиеся в процессе социально-языкового взаимодействия алгоритмы речевого поведения, общения, в значительной мере определяющие и облегчающие процесс коммуникации в определенных жизненных ситуациях, повторяющихся многократно. И у этих жанров, вполне логично, есть свои устоявшиеся формы (своеобразные формулы) и повторяющееся, хотя многократно варьируемое, содержание. Речевые жанры в понимании Седова принципиально отличаются от общепринятых в литературоведении, они включены в систему речевого общения [9].

Константин Федорович был лингвистом, психолингвистом, исследователем детской речи, но прежде всего он был широко мыслящим гуманитарием: эрудированным, оригинальным, ценящим меткое, образное слово, и сам он прекрасно владел словом, очень тонко его чувствовал. Зная особен-

ности характера Константина Федоровича, стиль его речевого поведения с присущей ему языковой игрой, можно не удивляться появлению у него аналитической книги «Психолингвистические анекдоты» [10]. Впоследствии на кафедре проведено анкетирование, в русле традиций К. Ф. Седова, среди студентов-логопедов на тему восприятия анекдота, направленное на проверку языкового чутья и знания прецедентных текстов. Студентам предлагались в качестве стимула языковые, литературные анекдоты, реакции были разные и определялись они уровнем общекультурного, литературного, языкового развития студентов – языкового чутья и были достаточно репрезентативными в этом плане.

В числе преподавателей кафедры логопедии и психолингвистики, стоявших у ее истоков, не можем не назвать имя кандидата филологических наук, доцента Зои Сергеевны Патраловой, которую с благодарностью вспоминают многие поколения саратовских студентов-дефектологов, логопедов. До прихода на кафедру Зоя Сергеевна в течение многих лет заведовала кафедрой методики преподавания русского языка и литературы для студентов-дефектологов, обладала огромным опытом организаторской и научно-методической работы, а придя на кафедру, внесла весомый вклад в методику преподавания лингвистических дисциплин студентам-логопедам. Мы с благодарностью вспоминаем наших учителей, наставников, поэтому один из выпусков сборника «Актуальные проблемы логопедии» был посвящен памяти З. С. Патраловой.

Современные исследования и научно-методический потенциал кафедры логопедии и психолингвистики. Вузовская научная школа циклична, как и все школы, у нее есть небыстрый период накопления научной, научно-методической энергии, период стабильного развития. Показателем, критерием оценки научной школы является ее продолжение в учениках, в защищенных

диссертациях. Назовем темы диссертаций, защищенных преподавателями кафедры: «Речежанровый аспект становления коммуникативной компетенции в онтогенезе» О. В. Кошеевой, «Гендерный подход к обучению школьников» О. А. Константиновой, «Организация речемыслительной деятельности младших школьников в личностно-развивающем обучении» Е. А. Георгица, «Формирование навыков понимания текста у учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи» В. В. Строгановой и др.

Центральной темой исследований кафедры логопедии и психолингвистики в настоящее время является «Многофакторная диагностика, изучение, коррекция, предупреждение нарушений речи и коммуникации». Коммуникация и ее формирование, протекание в различных институциональных условиях была, по сути, главным предметом научных исследований К. Ф. Седова, и преподаватели кафедры стремятся развивать это направление сегодня [11]. Тем более, что современная логопедия понимается не только как сугубо практическая сфера коррекционной педагогики, практическая наука о коррекции звуков и формировании словаря, но наука о коммуникации, по большому счету – о человеке. Можно выделить следующие направления научных изысканий кафедры логопедии и психолингвистики: в области лингвистической логопедии [12; 13]; формировании навыков чтения, коммуникативных навыков и навыков социализации через нормализацию речи детей с ОВЗ [14; 15]; традиционной психолингвистики; билингвизма [17]; медицинской логопедии [18; 19].

По направлениям исследований сотрудников кафедры подготовлены многочисленные выпускные квалификационные работы бакалаврами и магистрантами, в том числе по пробелам билингвизма – русско-казахского, русско-кумыкского, русско-азербайджанского, русско-украинского и др.

Своеобразной визитной карточкой ка-

федры является периодический сборник «Актуальные проблемы логопедии», который издается с 2013 года. В сборнике публикуются статьи вузовских преподавателей, логопедов-практиков Саратовского региона, а также статьи выпускников кафедры логопедии и психолингвистики – ныне зарубежных авторов, например, «Система логопедической помощи в США» (Е. Бруно, США), «Система помощи детям с расстройствами аутистического спектра в США» (Я. Муллаева, США), «Дети с особыми потребностями и центры для их развития в Азербайджане» (Э. Казымова, Азербайджан), «О необходимости систематизации учебного материала программы по профессиональному русскому языку для студентов-дефектологов» (К. Даркулова, Казахстан) и др.

Кафедра активно сотрудничает с аналогичными кафедрами Московского государственного педагогического университета (зав. кафедрой профессор А. А. Алмазова), кафедрой логопедии Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена (зав. кафедрой профессор Л. В. Лопатина, кафедрой логопедии Московского городского педагогического университета (зав. кафедрой доцент И. А. Филатова) и другими родственными кафедрами страны, принимает участие в проводимых конференциях и научных сборниках.

Заключение. Кафедра имеет свою предисторию и относительно недавнюю историю. У кафедры было хорошее начало: у ее истоков стояли замечательные, интересные, творческие личности – В. И. Балаева, К. Ф. Седов, З. С. Патралова, подлинные педагоги и наставники нескольких поколений студентов-дефектологов, логопедов. Основоположниками кафедры были заложены научно-исследовательские и научно-методические традиции, которые современное поколение преподавателей кафедры стремится дополнять и развивать в форме научных исследований по

проблемам логопедии, психолингвистики, совершенствования учебного процесса, в том числе включения в учебный план новых дисциплин, важных для подготовки специалистов, таких как «Логопедическая работа с детьми-билингвами», «Формирование текстовой компетенции у детей с ОВЗ», «Функциональная асимметрия мозга и левшество» и др.

Ныне молодые ассистенты кафедры ведут научные изыскания в области логопедии и онтолингвистики. Лингвистическая, психолингвистическая и онтолингвистическая составляющие в работе кафедры поддерживаются тесным сотрудничеством с другими кафедрами факультета психолого-педагогического и специального образования СГУ имени Н. Г. Чернышевского, с филологическими кафедрами Саратовского университета. Кафедра активно сотрудничает с кафедрами логопедии Московского педагогического государственного университета и Российского государственного

педагогического университета имени А. И. Герцена, преподаватели кафедры участвуют в различных профессиональных конференциях республиканского и международного уровней.

Свои перспективы кафедра логопедии и психолингвистики Саратовского университета связывает с молодым поколением. Ежегодно студенты и магистранты участвуют в олимпиадах, конференциях различного уровня, занимая призовые места. Золотой медалисткой VI сезона Всероссийской олимпиады студентов «Я – профессионал» в направлении «Специальное (дефектологическое) образование» в 2023 г. стала магистрант второго года обучения профиля «Логопедия» Ирина Никитина, успешно прошедшая практические испытания и представившая работу по психолингвистической тематике. Продолжаются проекты по исследованию речи современных детей, формированию текстовой компетенции у детей с ОВЗ.

Список источников

1. Грезнева О. Ю. Научные школы: принципы классификации // Высшее образование в России. – 2004. – № 5. – С. 42–48.
2. Суханова Н. П. Научная школа в вузе: профессиональное становление исследователя // Наука и школа. – 2020. – № 2. – С. 39–45.
3. Крючков В. П. Кафедра логопедии и психолингвистики Саратовского университета: коммуникативно-речевые исследования // Специальное образование и социокультурная интеграция – 2019: формирование коммуникативно-речевой компетенции в условиях инклюзии. – Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2019. – С. 229–237.
4. Балаева В. И. Модельное обучение речевым навыкам старших дошкольников с задержкой речи // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: в 2 т. Т. 2 / под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – С. 122–131.
5. Актуальные проблемы логопедии: сборник научных трудов. – Саратов: Амирит, 2015. – 200 с.
6. Стернин И. А., Уфимцева Н. В. Психолингвистика в регионах России // Российская психолингвистика: итоги и перспективы (1966–2021): коллективная монография / науч. ред. И. А. Стернин, Н. В. Уфимцева, Е. Ю. Мягкова. – М.: Институт языкознания-ММА, 2021. – С. 95–96.
7. Стернин И. А., Елина Е. А. Концепция невербальности мышления в трудах И. Н. Горелова // Российская психолингвистика: итоги и перспективы (1966–2021): коллективная монография / науч. ред. И. А. Стернин, Н. В. Уфимцева, Е. Ю. Мягкова. – М.: Институт языкознания-ММА, 2021. – С. 204–212.
8. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики: учебное пособие. – М.: Лабиринт, 2005. – 320 с.
9. Дементьев В. В. Творческое наследие К. Ф. Седова: попытка осмысления // Коммуникация. Мышление. Личность: материалы междунар. научной конференции, посвященной памяти профессоров И. Н. Горелова и К. Ф. Седова. – Саратов: Изд. центр «Наука», 2015. – 200 с.

2012. – С. 25–42.

10. *Крючков В. П.* Феномен игры в концепции психолингвистики и в преподавательской деятельности профессора К. Ф. Седова // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2015. – № 11. – С. 80–84.

11. *Кощева О. В.* Формирование коммуникативной уникальности личности в онтогенезе: вопросы речевого портретирования // Современная онтолингвистика: проблемы, методы, открытия: материалы ежегодной международной научной конференции. – Иваново: ИПИ, 2018. – С. 345–349.

12. *Бочкарева Т. А.* К вопросу о диагностических методиках в логопедии // Наука и школа. – 2020. – № 4. – С. 117–124.

13. *Бочкарева Т. А.* Лексикон ребенка и методики его изучения в логопедической практике // Актуальные проблемы логопедии. Вып. 4. – Саратов: Саратовский источник, 2018. – С. 31–39.

14. *Кощева О. В.* Использование обратного словаря для развития навыков чтения у детей с общим недоразвитием речи // Наука и школа. – 2020. – № 5. – С. 190–197.

15. *Кощева О. В.* Особенности логопедической работы по введению кластеров в речь детей 3–4-летнего возраста // Логопедия: современный облик и контуры будущего: материалы всероссийской научно-практической конферен-

ции с международным участием. – М.: МПГУ, 2021. – С. 112–115.

16. *Кощева О. В.* Психолингвистические и логопедические принципы изучения словообразования у детей // Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза. – Саратов: Саратовский источник, 2017. – С. 29–38.

17. *Бочкарева Т. А., Панова Е. С.* Фонетико-фонематические «риски» казахско-русского билингвизма // Специальное образование и социокультурная интеграция – 2019: формирование коммуникативно-речевой компетенции в условиях инклюзии: сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции / науч. ред. В. П. Крючков; ред.-сост. О. В. Кощева, Т. А. Бочкарева. – Саратов: Саратовский источник, 2019. – С. 316–322.

18. *Константинова О. А.* Аудиовизуальные методы в коррекционно-восстановительном обучении при афазиях // Специальное образование и социокультурная интеграция. – 2021. – № 4. – С. 110–116.

19. *Константинова О. А., Здвижкова З. В.* Опыт применения наложной электростимуляции аппаратом vocastim у больных с ишемическим инсультом и нейрогенной дисфагией в комплексной реабилитации // Актуальные проблемы логопедии: сборник научных и научно-методических трудов. – Саратов: Саратовский источник, 2018. – С. 62–68.

References

1. Grezneva, O. Yu., 2004. Scientific schools: principles of classification. Higher Education in Russia, no. 5, pp. 42–48. (In Russ.)

2. Sukhanova, N. P., 2020. Scientific school at higher education institution: professional formation of a researcher. Science and School, no. 2, pp. 39–45. (In Russ., abstract in Eng.)

3. Kryuchkov, V. P., 2019. Department of logopedics and psycholinguistics: communication and speech researches. Special education and socio-cultural integration – 2019: formation of communicative and speech competence in the conditions of inclusion. Saratov: Saratovskij istochnik, pp. 229–237. (In Russ., abstract in Eng.)

4. Balaeva, V. I., 1997. Model teaching of speech skills of senior preschoolers with speech delay. Textbook on speech therapy (extracts and texts): Textbook for students of higher and secondary specialized pedagogical educational insti-

tutions: In 2 vols. Vol. 2. Edited by L. S. Volkova and V. I. Seliverstov. Moscow: VLADOS Publ., pp. 122–131. (In Russ.)

5. Actual problems of speech therapy. Collection of scientific papers. Saratov: Amirit Publ., 2015. 200 p. (In Russ.)

6. Sternin, I. A., Ufimceva, N. V., 2021. Psycholinguistics in the regions of Russia. Russian Psycholinguistics: Results and Prospects (1966–2021): Collective monograph. Scientific ed. I. A. Sternin, N. V. Ufimceva, E. Yu. Myagkova. Moscow: Institute of Linguistics-MMA, pp. 95–96. (In Russ.)

7. Sternin, I. A., Elina, E. A., 2021. The concept of nonverbal thinking in the works of I. N. Gorelov. Russian psycholinguistics: results and prospects (1966–2021): Collective monograph. Scientific ed. I. A. Sternin, N. V. Ufimtseva, E. Yu. Myagkova. Moscow: Institute of Linguis-

tics–MMA, pp. 204–212. (In Russ.)

8. Gorelov, I. N., Sedov, K. F., 2005. Fundamentals of psycholinguistics: Textbook. Moscow: Labyrinth Publ., 320 p. (In Russ.)

9. Dementev, V. V., 2012. The creative heritage of K. F. Sedov: an attempt to comprehend. Communication. Mind. Personality: Mater. International scientific conference dedicated to the memory of Professors I. N. Gorelov and K. F. Sedov. Saratov: Nauka Publ., pp. 25–42. (In Russ.)

10. Kryuchkov, V. P., 2015. The phenomenon of play in the concept of psycholinguistics and in the teaching activity of Professor K. F. Sedov. Scientific review: humanitarian studies, no. 11, pp. 80–84. (In Russ.)

11. Koshcheeva, O. V., 2018. Formation of the communicative uniqueness of personality in ontogenesis: issues of speech portraiture. Modern ontolinguistics: problems, methods, discoveries. Materials of the annual international scientific conference. Ivanovo, pp. 345–349. (In Russ.)

12. Bochkareva, T. A., 2020. On the issue of diagnostic techniques in speech therapy. Science and School, no. 4, pp. 117–124. (In Russ., abstract in Eng.)

13. Bochkareva, T. A., 2018. Lexicon of a child and the methods of its studying in logopedic practice. Actual problems of speech therapy. Saratov: Saratovskij istochnik Publ., no. 4, pp. 31–39. (In Russ., abstract in Eng.)

14. Koshcheeva, O. V., 2020. Using the reverse dictionary for overcoming reading disorders among children with general speech underdevelopment. Science and School, no. 5, pp. 190–197. (In Russ. abstract in Eng.)

15. Koshcheeva, O. V., 2021. Features of speech therapy work on the introduction of clusters into the speech of children 3–4 years of age. Speech therapy: modern obdlik and contours of the future. Materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation. Moscow, pp. 112–115. (In Russ.)

16. Koshcheeva, O. V., 2017. Principles of diagnostics of children’s word-formation skills. Problems of speech ontogenesis and dysontogenesis. Saratov: Saratovskij istochnik Publ., pp. 29–38. (In Russ., abstract in Eng.)

17. Bochkareva, T. A., Panova, E. S., 2019. Phonetic and phonemic “risks” of kazakh-russian bilingualism. Special education and socio-cultural integration – 2019: formation of communicative and speech competence in the conditions of inclusion. Collection of Scientific articles based on the materials of the International Scientific and Practical Conference. Scientific editor V. P. Kryuchkov, Editors-compilers O. V. Kosheeva, T. A. Bochkareva, pp. 316–322. (In Russ., abstract in Eng.)

18. Konstantinova, O. A., 2021. Audiovisual methods of correction recovery while aphasia. Special education and socio-cultural integration, no. 4, pp. 110–116. (In Russ., abstract in Eng.)

19. Konstantinova, O. A., Sdvizhkova, S. V., 2018. Experience of cutaneous electrostimulation application via vocastim apparatus for patients with ischemic stroke and neurogenic disffage in complex rehabilitation. Actual problems of speech therapy. Collection of scientific and methodological works. Scientific editor V. P. Kryuchkov. Saratov, pp. 62–68. (In Russ., abstract in Eng.)

Информация об авторах

В. П. Крючков, доктор филологических наук, зав. кафедрой логопедии и психолингвистики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, vpks1@ya.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7479-0779>, Саратов, Россия

О. А. Константинова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и психолингвистики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, olgakonstantino@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3458-2120>, Саратов, Россия

Т. В. Есипова, ассистент кафедры логопедии и психолингвистики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, etv2022@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0005-3941-3405>, Саратов, Россия

Information about the authors

V. P. Kryuchkov, Dr. Sci. (Philol.), Head. Department of Speech Therapy and Psycholinguistics, Saratov State University, vpks1@ya.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7479-0779>, Saratov, Russia

O. A. Konstantinova, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Speech Therapy and Psycholinguistics, Saratov State University, olgakonstantino@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3458-2120>, Saratov, Russia

T. V. Esipova, Assistant at the Department of Speech Therapy and Psycholinguistics, Saratov State University, etv2022@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0005-3941-3405>, Saratov, Russia

Вклад авторов

Крючков В. П. – научное руководство, концепция исследования, оформление научного текста.

Константинова О. А. – сбор эмпирических данных, концепция исследования, оформление научного текста.

Есипова Т. В. – сбор эмпирических данных, оформление научного текста.

Authors' contributions

Kryuchkov V. P. – scientific guidance, research concept, design of scientific text.

Konstantinova O. A. – collection of empirical data, research concept, design of scientific text.

Esipova T. V. – collection of empirical data, preparation of scientific text.

Поступила в редакцию 24.10.2023

Принята к публикации 01.11.2023

Submitted 24.10.2023

Accepted for publication 01.11.2023

Научная статья

УДК 159.922-055.52-055.62-056.24

DOI: 10.15293/1813-4718.2306.14

Изучение психологического состояния матерей на базе Центра поддержки семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями

Коновалова Марина Дмитриевна¹

¹ Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия

Аннотация. Цель статьи заключается в изучении динамики проявлений тревожности, склонности к депрессии и психологическому стрессу у матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья в ходе их участия в деятельности общественных родительских объединений. Представлены три этапа развития общественной родительской организации, функционирующей в сотрудничестве с Центром поддержки семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями.

Методология. Многочисленные исследования психологических состояний, поведенческих и личностных особенностей матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, указывают на преобладание у них длительной психологической травматизации, сопровождающейся негативными последствиями для личности матери и семьи в целом. Однако существуют данные о том, что экстремальная психотравмирующая ситуация может рассматриваться не только как источник проблем личности, но и как стимул к ее росту и развитию. Одним из условий посттравматического личностного роста выступает фактор социальной поддержки, который в рассматриваемом случае имеет пролонгированный характер воздействия.

Результаты исследования. По результатам использования методик «Шкалы тревоги Дж. Тейлора», «Шкалы психологического стресса PSM-25», «Шкалы Цунга для самооценки депрессии» получены результаты, подтверждающие предположение об относительном снижении проявлений тревожности, склонности к депрессии и подверженности стрессу у изучаемых испытуемых на протяжении трех лет активного участия в деятельности общественной родительской организации, что может свидетельствовать о стабилизации их психологического состояния и возможности перехода на более оптимальный уровень личностного функционирования.

В заключении делается вывод о возможности использования полученных данных в системе психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: матери детей с ограниченными возможностями здоровья; психологическое состояние; стресс; депрессия; тревожность; посттравматический личностный рост

Для цитирования: Коновалова М. Д. Изучение психологического состояния матерей на базе Центра поддержки семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 6. – С. 153–164. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2306.14>

Благодарности. Выражаем благодарность коллективу АНО ЦСиСАИ «Развитие» за предоставленную возможность проведения исследования.

© Коновалова М. Д., 2023

Study of the Psychological State of Mothers on the Basis of the Support Center for Families with Children Having Special Educational Needs

Marina D. Konovalova¹

¹ Saratov State University, Saratov, Russia

Abstract. The purpose of the research is to study the dynamics of anxiety manifestations, the tendency to depression and psychological stress in mothers, who are raising children with disabilities, during their participation in the activities of public parent associations. The study presents three stages in the development of a public parent organization functioning in cooperation with the Support Center for Families with Children Having Special Educational Needs.

Methodology. Numerous studies of psychological conditions, behavioral and personal characteristics of mothers raising children with disabilities indicate the prevalence of prolonged psychological traumatization, which is accompanied by negative consequences for the mother's personality and the family as a whole. However, there is evidence that an extreme traumatic situation can be considered not only as a source of personality problems, but also as an incentive to its growth and development. One of the conditions for post-traumatic personal growth is the social support factor, which should have a prolonged impact in the case under study.

The results of the study. The implementation of such techniques as "The Taylor Manifest Anxiety Scale", "PSM-25 Perceived Stress Scale", "Zung Self-Rating Depression Scale" results in confirming the hypothesis of a relative decrease in the manifestation of anxiety, propensity for depression and susceptibility to stress in the studied subjects during the three years of their active participation in the work of a public parent association. This may indicate stabilization of their psychological state and possibilities of transition to a more optimal level of personal functioning.

The conclusion is made about the possibility of using the data obtained in the system of psychological and pedagogical support for families raising children with disabilities.

Keywords: mothers of children with disabilities; psychological state; stress; depression; anxiety; post-traumatic personal growth

For citation: Konovalova, M. D., 2023. Study of the psychological state of mothers on the basis of the support center for families with children having special educational needs. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 6, pp. 153–164. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2306.14>

Acknowledgements. We express our gratitude to the staff of the ANO CSISAI (Autonomous Non-Profit Organization Center for Assistance and Social Adaptation of Disabled People) "Development" for the opportunity to conduct the research.

Введение. Постановка проблемы.

В настоящее время наблюдается значительный интерес к проблеме оказания психологической помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья. Традиционно семья рассматривается как важнейший институт реабилитации ребенка, при этом подчеркивается, что от состояния родителей, фазы переживаемого семьей кризиса во многом

зависит результативность реабилитационного процесса ребенка. Очевидно, что рождение ребенка с нарушениями психического развития является психотравмирующим фактором для всех членов семьи, особенно для матери ребенка, что приводит к возникновению различных эмоциональных, личностных и социально-психологических проблем. Поэтому вопросам поддержания личностного функционирования родите-

лей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, оказания им помощи в адаптации к сложной жизненной ситуации должно уделяться значительное внимание со стороны специалистов.

В современной психологии убедительно показано, что экстремальная психотравмирующая ситуация может рассматриваться не только как источник проблем личности, но и стимул к росту и развитию, разрабатывается теория посттравматического личностного роста, изучаются его источники и механизмы [1–5].

В качестве значимого фактора преодоления психотравмирующей ситуации и выхода на оптимальный уровень личностного функционирования исследователями рассматривается фактор социальной поддержки.

Экстраполируя эти данные на ситуацию воспитания ребенка с нарушениями развития, следует предположить, что данный фактор должен иметь пролонгированный характер воздействия. Многие родители, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья, создают новые или становятся участниками существующих общественных родительских объединений, нацеленных на оказание не только помощи детям, но и поддержки самих родителей. Изучение психологического состояния родителей, активно участвующих в деятельности общественных родительских объединений, было организовано на базе Научно-методического центра психологической и педагогической поддержки семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями, Саратовского национального исследовательской университета имени Н. Г. Чернышевского. Первым шагом к выявлению у родителей детей с ограниченными возможностями здоровья симптомов оптимизации личностного функционирования стало изучение их эмоциональных состояний в ходе участия в реализации проектов социальной направленности.

Цель статьи. Провести оценку динамики тревожности, склонности

к депрессии и психологическому стрессу у матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья в ходе их участия в деятельности общественных родительских объединений. Предполагается, что поэтапное включение и активное участие матерей в деятельности общественных родительских объединений может способствовать снижению до оптимального уровня тревожности, уменьшению подверженности депрессии и стрессу.

Обзор научной литературы по проблеме. В современных научных исследованиях проблема психологического состояния родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, изучается зарубежными и отечественными клиницистами, психологами и специалистами в области коррекционной педагогики.

Широко известны работы М. Seligman, R. Darling, в которых указывается, что появление в семье ребенка с нарушениями в развитии может спровоцировать дисгармоничные состояния у матерей, в частности депрессию, чувство вины, самообвинение [6].

В работах отечественных исследователей: А. И. Захарова, А. Р. Маллера, М. М. Семаго, А. С. Спиваковской, В. В. Ткачевой, Г. В. Цикото и др. представлены данные об эмоциональных состояниях, характерных для различных этапов переживания матерями детей с ограниченными возможностями здоровья психотравмирующей ситуации, влиянии этих состояний на самооценку и самосознание матери, изменение ее родительских установок и отношений с другими членами семьи.

В обзоре современных публикаций, посвященных проблеме психических состояний, переживаемых матерями детей с ограниченными возможностями здоровья, М. Е. Железнякова указывает, что рождение ребенка с особенностями развития неизбежно порождает у матери сложные переживания. Длительность и глубина этих переживаний является источником

невротических и психопатических реакций, стресса, психосоматических заболеваний, психических расстройств, что часто приводит к нарушению взаимодействия в социальной сфере [7].

Характерно, что матери, воспитывающие детей с ДЦП младенческого и раннего возраста, уже в этот период имеют следующие эмоциональные нарушения: сосредоточенность на плохом самочувствии, тревожность, импульсивность, гипоманию в сочетании с раздражительностью, при этом матери испытывают низкую удовлетворенность развитием ребенка, у них часто возникает чувство беспомощности на основе неясности перспектив реабилитации ребенка [8].

Е. С. Гринина отмечает, что осознание матерью факта нарушений развития у ребенка часто становится источником возникновения дисгармоничных эмоциональных реакций и состояний, таких как депрессия, тревожность, замкнутость; чувство вины и самообвинение; снижения самооценки, уверенности в себе, удовлетворенности статусом, стрессоустойчивости; эмоционального напряжения и внутреннего дисбаланса; недостаточности волевых качеств и эмоциональной незрелости [9].

Л. Г. Заборина при изучении психологических состояний и эмоциональных переживаний у родителей, воспитывающих детей-инвалидов, выделяет особые состояния, характеризующиеся длительными негативно окрашенными переживаниями, хронической психической напряженностью, сопровождающиеся эмоциями страха и тревоги [10].

В исследовании А. М. Порошиной и Т. Ф. Рудзинской фиксируются факторы эмоционального выгорания у матерей, воспитывающих детей с ОВЗ: «Осознание проблем взаимодействия с ребенком», «Неудовлетворенность собой», «Избирательного эмоционального реагирования», «Эмоционального дефицита» и «Психосоматических нарушений», которые затраги-

вают все три фазы эмоционального выгорания [11].

При изучении личностных реакций родителей детей с ОВЗ на переживаемую ситуацию Е. В. Зубовой выделены три группы родителей: первая группа родителей характеризуется тревожно-сензитивными личностными тенденциями, вторая – поведенчески асоциальными личностными тенденциями, у третьей проявляется предрасположенность к соматическим заболеваниям и черты, присущие как первой, так и второй группам [12].

В. В. Ткачева в своих многочисленных исследованиях подчеркивает, что любые изменения в психике происходят опосредованно под влиянием социального опыта. В связи с этим положение о психологической травмированности родителей детей с ограниченными возможностями здоровья является отправной точкой как в изучении их состояния, так и в проектировании технологий психолого-педагогической помощи семье. На протяжении жизненного цикла семья проходит через несколько этапов эмоционального травмирования. При этом указывается, что мать ребенка переживает вторичную травматизацию, которую можно описать в терминологии посттравматического стрессового расстройства (ПТСР). Психологическая помощь матери ребенка с ОВЗ заключается в нейтрализации или снижении фрустрирующего эмоционального стресса путем переключения с предмета переживаний на деятельность, направленную на преодоление данной проблемы, в частности приобщение матери к коррекционно-образовательному процессу своего ребенка [13; 14].

В исследованиях А. И. Сергиенко и А. Б. Холмогоровой показано, что критическая ситуация, в которой находятся родители детей с ОВЗ, приводит к разрушению жизненного мира, существовавшего до постановки диагноза ребенку. В связи с этим появляется необходимость переработки и переосмысления существующих

установок и убеждений и формирование позитивных личностных изменений, соответствующих новым реалиям. Возможность посттравматического роста связывается преобладающими копинг-стратегиями, системой убеждений. Наиболее важным для посттравматического роста оказалось базисное убеждение «Общее отношение к доброте окружающего мира». В связи с полученными результатами авторами сформулированы основные направления психологической помощи родителям детей с ОВЗ, среди которых подчеркивается важность установления новых взаимоотношений с окружающим миром, направленных на принятие ребенка и его родителей социальным окружением [15; 16; 17].

Таким образом, в современных исследованиях подробно изучены психологические состояния, переживаемые родителями, воспитывающими детей с нарушениями развития на разных этапах семейного кризиса, представлены типологии личностных реакций родителей, факторы эмоционального выгорания, проанализированы личностные особенности родителей и их трансформации в адаптивном и неадаптивном направлениях. Следует также отметить, что недостаточно исследовано личностное функционирование родителей детей с ОВЗ, имеющих опыт ответственного проектирования и реализации коррекционно-развивающего маршрута и социальной поддержки для своих детей.

Методология и методы исследования. Исследование было организовано в 2021–2023 гг. и включало проведение трех скрининг-опросов 15 матерей, воспитывающих детей с ментальной инвалидностью (аутизм, синдром Дауна, умственная отсталость). Средний возраст матерей, принявших участие в исследовании – 38 лет, возраст детей от 8 до 15 лет.

Критерием включения в изучаемую выборку было активное участие родителей в деятельности общественной родительской организации. Деятельность

организации осуществляется на основе договора с Научно-методическим центром психологической и педагогической поддержки семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями СГУ имени Н. Г. Чернышевского. Сотрудничество с Центром первоначально носило характер консультативной поддержки руководителей НКО специалистами Центра, организации помощи студентов-волонтеров в проводимых мероприятиях. Однако постепенно стало очевидно, что инициатива родителей, их заинтересованность в судьбах своих детей, желание находиться в кругу единомышленников являются той самой самоорганизующейся системой, которая способна стать основой для многих родителей в переходе от пассивного страдания к активному преобразованию своего внутреннего мира.

Мы наблюдали, как на протяжении изучаемого периода существенно изменялась включенность родителей в деятельность организации. На первом этапе, в 2021 г., большинство родителей вслед за самыми активными организаторами помогали в координации коррекционно-развивающих занятий с детьми (определение направленности занятий, поиск базы для проведения занятий, подбор специалистов, участие в планировании занятий, составлении расписания и оперативном оповещении других участников об изменениях, переносах и отменах занятий), а также посещали вместе с детьми культурно-досуговые мероприятия (праздники, представления, экскурсии др.).

На втором этапе, в 2022 г., большинство родителей почувствовали потребность более активного включения в деятельность общественной организации, по их инициативе были расширены площадки для проведения коррекционно-развивающей работы, добавлены новые циклы занятий, наряду с этим были организованы тренинги для самих родителей. Культурно-досуговые практики стали более насыщенными

и вышли за пределы региона, были организованы многодневные экскурсии родителей с детьми. Руководители общественной организации получили грантовую поддержку реализуемых мероприятий.

На третьем этапе, в 2023 г., работа организации приобретает системный характер, направления получают финансовую поддержку на уровне региона, продолжается грантовая поддержка. Многие родители применяют свои профессиональные навыки в работе организации (юрист, бухгалтер, учитель-логопед и т. п.). Некоторые из родителей поступают в вузы для приобретения новых профессиональных компетенций для последующей реализации себя в системе помощи своим детям. Культурно-досуговые мероприятия предполагают участие детей не только в качестве зрителей, но и исполнителей. Наряду с коррекционно-развивающими занятиями организуются летние площадки, на которых моделируется продолжительное (в течение 5–6 часов) поддерживаемое пребывание детей с педагогами с элементами занятости и самообслуживания.

Таким образом, исследование проводилось по схеме естественного эксперимента, в качестве фактора, вызывающего изменения в психологическом состоянии родителей, нами рассматривается нарастающая год от года степень вовлеченности родителей в деятельность родительской общественной организации.

В исследовании использовались скрининговые шкалы, которые не требуют значительного времени как для заполнения родителями, так и для последующей обработки.

Для оценки уровня тревожности использовалась личностная шкала проявления тревоги Дж. Тейлора в адаптации Т. А. Немчинова (1966).

В данном варианте опросник включает 50 утверждений с выбором из двух ответов «да»/«нет». Обработка проводится простым подсчетом положительных и от-

рицательных ответов по ключам, в которых даны номера утверждений, сумма баллов распределяется следующим образом:

- 0–5 баллов – низкий уровень тревожности;
- 6–15 баллов – средний (с тенденцией к низкому) уровень тревожности;
- 16–25 баллов – средний (с тенденцией к высокому) уровень тревожности;
- 26–40 баллов – высокий уровень тревожности;
- 41–50 баллов – очень высокий уровень тревожности [18].

Для оценки склонности к депрессии использовалась шкала Цунга для самооценки депрессии в адаптации Т. И. Балашовой (2004).

Шкала включает 20 вопросов с 4 вариантами ответов, каждый из которых в свою очередь выражается в баллах: никогда или изредка (1); изредка (2); часто (3); почти всегда или постоянно (4). Анализ результатов проводится путем суммирования баллов с учетом факторов, которые содержат группы симптомов, отражающих следующие состояния: чувство духовной опустошенности, расстройство настроения, общие и специфические соматические проявления, симптомы психомоторных нарушений, суицидальные мысли, раздражительность/нерешительность.

Диапазон значений для определения степени депрессии:

- 25–49 баллов – нормальное состояние;
- 50–59 баллов – легкая депрессия ситуативного или невротического генеза;
- 60–69 баллов – умеренная депрессия (субдепрессивное состояние);
- 70 баллов и более – тяжелая депрессия (истинное депрессивное состояние) [19].

Для определения степени психологического стресса использовалась шкала психологического стресса (PSM-25) в адаптации Н. Е. Водопьяновой (2009), которая позволяет оценить переживание стресса личностью, включающее соматические, поведенческие и эмоциональные проявления.

Методика содержит 25 утверждений, каждое из которых оценивается по 8-балльной шкале следующим образом: от никогда (1 балл) до постоянно (8 баллов). Все утверждения, кроме 14-го обрабатываются в прямом виде. Суммарный балл представляет собой интегральный показатель психической напряженности, величина которого характеризует уровень стресса следующим образом: менее 100 баллов – низкий уровень стресса (психологическая адаптированность); 100–125 баллов – сред-

ний уровень стресса; 126 баллов и более – высокий уровень стресса (дезадаптация и психологический дискомфорт) [20].

Результаты исследования. Представим результаты исследования психологических состояний матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, полученные на трех этапах исследования в 2021, 2022 и 2023 гг.

Полученные нами результаты по степени выраженности депрессии представлены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение испытуемых по степени выраженности депрессии на трех этапах исследования (Шкала самооценки депрессии Цунга)

Степень выраженности депрессии	1-й этап, %	2-й этап, %	3-й этап, %
Нормальное состояние	61	46	73
Легкая депрессия	39	46	27
Умеренная депрессия	0	6	0
Тяжелая депрессия	0	0	0

Распределение матерей, воспитывающих детей с ОВЗ, по степени выраженности депрессии показывает, что для многих из них не характерны проявления депрессии, для некоторых характерны признаки легкой депрессии, лишь в одном случае на втором этапе исследования были зафиксированы признаки умеренной депрессии. Это означает, что многие матери с оптимизмом смотрят в будущее, испытывают незначительные симптомы депрессии. Сопоставляя полученные нами данные с результатами других исследователей, следует отметить, что уже на первом этапе исследования наши испытуемые имели менее выраженную склонность к депрессивным реакциям, чем это описано в аналогичных исследованиях (Е. С. Гринина, М. В. Ларских, О. Ю. Ширяев, М. В. Ермаченкова, Л. В. Дорофеева). Е. С. Гринина отмечает, что большинство исследованных ею женщин, воспитывающих детей дошкольного возраста с нарушениями развития, переживает умеренную и выраженную

депрессию, а без признаков депрессии испытуемых не выявлено [9]. В исследованиях М. В. Ларских, О. Ю. Ширяева, М. В. Ермаченковой, Л. В. Дорофеевой различные степени переживания депрессии матерями, воспитывающими детей с ОВЗ в возрасте от 0 до 3 лет, связывают с возрастом матери и наличием у нее опыта воспитания других детей, а также с возможностью реально оценить перспективы развития своего ребенка. При этом в данном исследовании были зафиксированы умеренная и выраженная степени проявлений депрессии более чем у половины испытуемых. В некоторой степени различия могут быть объяснены существенным отличием нашей выборки по возрасту детей, что в свою очередь может указывать на различные этапы переживаемого семьей кризиса [21].

По среднему суммарному показателю на первом этапе получено $48,1 \pm 7,2$ баллов, на втором этапе – $48,3 \pm 8,7$ баллов, на третьем этапе – $40,6 \pm 6,3$ баллов. Проведенный расчет значимости различий с исполь-

зованием Т-критерия Вилкоксона показал, что различия в уровне выраженности депрессии на 1-м и 2-м этапах исследования не значимы, а различия между 1-м и 3-м этапами значимы ($T_{эмп} = 20; p \leq 0,05$). Полученные данные свидетельствуют о сни-

жении признаков депрессии у исследуемой группы матерей от первого к третьему этапам исследования.

При изучении проявлений тревожности нами получены результаты, представленные в таблице 2.

Таблица 2

Распределение испытуемых по уровням тревожности на трех этапах исследования (личностная шкала проявления тревоги Дж. Тейлора)

Уровень тревожности	1-й этап, %	2-й этап, %	3-й этап, %
Низкий	33	6	6
Средний (с тенденцией к низкому)	13	27	61
Средний (с тенденцией к высокому)	41	54	33
Высокий	13	13	0
Очень высокий	0	0	0

Полученные результаты свидетельствуют о достаточно выраженных тревожных переживаниях матерей исследуемой группы. Более половины из них на первом этапе исследования находились на высоком и среднем с тенденцией к высокому уровням тревожности. На третьем этапе исследования значительная часть испытуемых оказалась на среднем с тенденцией к низкому уровню тревожности и лишь третья часть испытуемых по-прежнему отличалась средней с тенденцией к высокому уровнем тревожности. По средним показателям име-

ем следующие результаты – на первом этапе $19,6 \pm 10,4$ баллов, на втором – $18,9 \pm 8,9$ баллов, на третьем – $12,3 \pm 4,6$ баллов.

Проведенный расчет значимости различий с использованием Т-критерия Вилкоксона показал, что различия в уровне проявления тревожности на 1-м и 2-м этапах исследования не значимы, а различия между 1-м и 3-м этапами значимы ($T_{эмп} = 15,5; p \leq 0,01$).

По показателям переживаемого стресса нами получены результаты, представленные в таблице 3.

Таблица 3

Распределение испытуемых по уровням переживаемого стресса на трех этапах исследования (шкала психологического стресса (PSM-25))

Уровень стресса	1-й этап, %	2-й этап, %	3-й этап, %
Низкий	61	67	94
Средний	39	33	6
Высокий	0	0	0

Из данных, приведенных в таблице, следует, что большинство исследуемых матерей демонстрируют низкий уровень подверженности стрессу, причем на третьем этапе исследования на этом уровне находятся практически все испытуемые. Такие результаты могут свидетельствовать о пси-

хологической адаптации к ситуации воспитания ребенка с ОВЗ в связи со значительной длительностью этого процесса. По средним показателям имеем следующие результаты – на первом этапе $90,0 \pm 30,1$ баллов, на втором – $94,3 \pm 24,8$ баллов, на третьем – $62,7 \pm 13,9$ баллов.

Проведенный расчет значимости различий с использованием Т-критерия Вилкоксона показал, что различия в уровне подверженности стрессу на 1-м и 2-м этапах исследования не значимы, а различия между 1-м и 3-м этапами значимы ($T_{\text{Эмп}} = 8; p \leq 0,01$).

Таким образом, полученные нами результаты свидетельствуют о том, что наиболее значительные изменения в переживаемых психологических состояниях матерями, воспитывающими детей с нарушениями в развитии, произошли на третьем этапе исследования, в процессе включения не просто в деятельность общественной родительской организации, но и в практику активного ответственного социального проектирования.

Большинство матерей из изученной нами выборки характеризовались отсутствием признаков депрессии, оптимальным (средним с тенденцией к низкому) уровнем тревожности и низким уровнем стресса, что является одним из условий для возможного перехода к посттравматическому развитию.

Заключение. Проведенное исследование психологического состояния матерей, воспитывающих детей с нарушениями развития, на базе Центра поддержки семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями, позволяет констатировать, что в условиях активного участия родителей в деятельности общественной родительской организации происходит постепенное уменьшение признаков депрессии, снижение уровня тревожности и уровня переживаемого стресса. Оптимизация психологического состояния может рассматриваться как условие для возможного перехода на новый уровень личностного функционирования, соответствующий актуальной жизненной ситуации. Весьма перспективным представляется изучение изменений личностных характеристик матерей рассматриваемой группы. Полученные данные могут быть использованы в практике психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Список источников

1. Зелянина А. Н., Падун М. А. К проблеме посттравматического личностного роста: современное состояние и перспективы // Психологические исследования. – 2017. – Т. 10, № 53. – С. 4. – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 29.09.2023).
2. Магомед-Эминов М. Ш. Феномен посттравматического роста // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2009. – № 3 (71). – С. 111–117.
3. Леонтьев Д. А. Удары судьбы как стимулы личностного развития: феномен посттравматического роста // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / под ред. А. В. Махнач, Л. Г. Дикой. – М.: Институт психологии РАН, 2016. – С. 144–158.
4. Tedeschi R. G., Calhoun L. G. Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence // Psychological Inquiry. – 2004. – № 15 (1). – С. 1–18.
5. Taku K., Cann A., Calhoun L. G., et al. The factor structure of the Posttraumatic Growth Inventory: a comparison of five models using confirmatory factor analysis // Journal of Traumatic Stress. – 2008. – Vol. 21 (2). – P. 158–164.
6. Seligman M., Darling R. Ordinary families, special children. A Systems Approach to Childhood Disability. – NY: The Guilford Press, 2009. – 434 p.
7. Железнякова М. Е. Взгляд на проблему психических состояний, переживаемых матерями детей с ограниченными возможностями здоровья: обзор современных исследований // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей и материалов III международной конференции (Коломна, 12–14 февраля 2020 года). – Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2020. – С. 137–142.
8. Кочерова О. Ю., Филькина О. М., Долотова Н. В., Малышкина А. И., Антышева Е. Н. Психологические особенности матерей, воспитывающих детей-инвалидов // Вестник Российской академии медицинских наук. –

2014. – № 5-6. – С. 92–101.

9. *Грицина Е. С.* Особенности эмоционального состояния женщин, воспитывающих детей с нарушениями развития // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2019. – Т. 16, № 2. – С. 196–212. DOI: 10.22363/2313-1683-2019-16-2-196-212

10. *Заборина Л. Г.* Изучение состояния психологической напряженности и эмоциональных переживаний у родителей, воспитывающих детей-инвалидов // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 26. – С. 136–140.

11. *Порошина А. М., Рудзинская Т. Ф.* Комплексный подход к проблеме эмоционального выгорания матерей, воспитывающих детей с ОВЗ // Week of Russian science (WeRuS-2023): Сборник материалов XII Всероссийской недели науки с международным участием, посвященной Году педагога и наставника. – Саратов, 2023. – С. 665–667.

12. *Зубова Е. В.* Особенности психологического состояния родителей, воспитывающих дошкольников с нарушениями ОВЗ [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. – 2012. – Т. 1, № 3. – URL: https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2012_n3/55186 (дата обращения: 07.10.2023)

13. *Ткачева В. В.* Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья: учебник. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 281 с. DOI: <https://doi.org/10.12737/21495>

14. *Ткачева В. В.* Этапы травмирования семьи ребенка с нарушениями развития // Дефектология. – 2021. – № 2. – С. 3–13.

15. *Сергиенко А. И.* Позитивная личностная трансформация и посттравматический рост у родителей детей с особенностями психофизического развития // Дефектология. – 2018. – № 1. – С. 23–35.

16. *Сергиенко А. И., Холмогорова А. Б.* Симптоматика депрессии, система убеждений и посттравматический рост родителей детей с ОВЗ // Дефектология. – 2019. – № 4. – С. 23–36.

17. *Сергиенко А. И., Холмогорова А. Б.* Посттравматический рост и копинг-стратегии родителей детей с ограниченными возможностями здоровья // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – Т. 27, № 2. – С. 8–26. DOI: 10.17759/cpp.2019270202

18. *Барканова О. В.* Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум. – Вып. 2. – Красноярск: Литера-принт, 2009. – 237 с.

19. Шкала Цунга для самооценки депрессии – описание [Электронный ресурс] // Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Научный центр психиатрии и психологии». – URL: <http://www.psychiatry.ru/stat/84> (дата обращения: 19.04.2022).

20. *Водопьянова Н. Е.* Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.

21. *Ларских М. В., Ширяев О. Ю., Ермаченкова М. В., Дорофеева Л. В.* Анализ психологического состояния матерей, имеющих детей с ОВЗ // Научно-образовательный потенциал как фактор национальной безопасности: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции (12 мая 2021 г.). – Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований, 2021. – С. 128–136.

References

1. Zelyanina, A., Padun, M., 2017. About the problem of posttraumatic growth: current state of subject and research perspectives. *Psychological Studies*, no. 10 (53). Available at: <http://psystudy.ru> (accessed: 29.09.2023). (In Russ.)

2. Magomed-Eminov, M. Sh., 2009. The phenomenon of post-traumatic growth. *Bulletin of Tambov University. Series: Humanities*, no. 3 (71), pp. 111–117. (In Russ., abstract in Eng.)

3. Leont'ev, D. A., 2016. Blows of fate as stimuli for personal development: the phenomenon

of post-traumatic growth. *Human vitality: individual, professional and social aspects*. Moscow: Institut psihologii RAN Publ., pp. 144–158. (In Russ.)

4. Tedeschi, R. G., Calhoun, L. G., 2004. Post-traumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, no. 15 (1), pp. 1–18.

5. Taku, K., Cann, A., Calhoun, L. G., et al., 2008. The factor structure of the Posttraumatic Growth Inventory: a comparison of five models using confirmatory factor analysis. *Journal of Trau-*

matic Stress, vol. 21 (2), pp. 158–164.

6. Seligman, M., Darling, R., 2009. Ordinary families, special children. A Systems Approach to Childhood Disability. NY: The Guilford Press, 434 p.

7. Zheleznyakova, M. E., 2020. A look at the problem of mental states experienced by mothers of children with disabilities: a review of modern research. Collection of Scientific articles and materials of the III International Conference. Kolomna: Gosudarstvennyj social'no-gumanitarnyj universitet (State Social and Humanitarian University) Publ., pp. 137–142. (In Russ.)

8. Kocherova, O. Yu., Fil'kina, O. M., Dolotova, N. V., Malyshkina, A. I., Antysheva, Ye. N., 2014. Psychological Features of Mothers Bringing Up Disabled Children. Annals of the Russian Academy of Medical Sciences, no. 5–6, pp. 92–101. (In Russ., abstract in Eng.)

9. Grinina, E. S., 2019. Emotional State Features in Women Raising Children with Developmental Disorders. RUDN Journal of Psychology and Pedagogics, no. 16 (2), pp. 196–212. DOI: <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-2-196-212>. (In Russ., abstract in Eng.)

10. Zaborina, L. G., 2007. Research of Mental Tension State and Emotional Experience Character of Parents Bringing up Handicapped Children. Siberian psychological journal, pp. 136–140. (In Russ., abstract in Eng.)

11. Poroshina, A. M., Rudzinskaya, T. F., 2023. An integrated approach to the problem of emotional burnout of mothers raising children with disabilities. Week of Russian science (WeRuS-2023). Saratov, pp. 665–667. (In Russ.)

12. Zubova, E. V., 2012. Peculiarities of psychological condition of parents with preschoolers with disabilities. Clinical and special psychology, no. 1–3. Available at: https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2012_n3/55186 (accessed

07.10.2023). (In Russ., abstract in Eng.)

13. Tkachyova, V. V., 2017. Technology of Psychological Assistance to the Families of Children with Disabilities. Moscow: INFRA-M Publ. DOI: <https://doi.org/10.12737/21495> (In Russ.)

14. Tkachyova, V. V., 2021. Stages of Traumatization of a Family of a Child with Developmental Disorders. Defectology, no. 2, pp. 3–13. (In Russ.)

15. Sergienko, A. I., 2018. Positive personal transformation and post-traumatic growth in parents of children with special needs. Defectology, no. 1. pp. 23–35. (In Russ.)

16. Sergienko, A. I., Kholmogorova, A. B., 2019. Depressive symptoms, belief systems, and posttraumatic growth in parents of children with disabilities. Defectology, no. 4, pp. 23–36. (In Russ.)

17. Sergienko, A. I., Kholmogorova, A. B., 2019. Post-Traumatic Growth and Coping-Strategies of Parents of Children with Disabilities. Counseling Psychology and Psychotherapy, vol. 27, no. 2, pp. 8–26. DOI: 10.17759/cpp.2019270202. (In Russ., abstr. in Eng.)

18. Barkanova, O. V., 2009. Methods for diagnosing the emotional sphere: psychological workshop Vol. 2. Krasnoyarsk: Litera-print Publ., 237 p. (In Russ.)

19. Zung Self-Rating Depression Scale – description. Research Center for Mental Health. Available at: <http://www.psychiatry.ru/stat/84> (accessed 19.04.2022).

20. Vodop'yanova, N. E., 2009. Psychodiagnosics of stress. St. Petersburg: Piter Publ., 336 p.

21. Larskih, M. V., Shiryaev, O. Yu., Ermachenkova, M. V., Dorofeeva, L. V., 2021. Analysis of the psychological state of mothers with children with disabilities. Collection of Scientific articles and materials International Conference. Belgorod: Agentstvo perspektivnyh nauchnyh issledovanij Publ., pp. 128–136.

Информация об авторе

М. Д. Коновалова, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, руководитель научно-методического центра психологической и педагогической поддержки семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, mdkonovalova@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4788-2023>, Саратов, Россия

Information about the author

Marina D. Konovalova, Cand. Sci. (Psychol.), Assist. Prof. of the Department of Special Needs Education, head of the Scientific and Methodological Center of Psychological and Pedagogical Support for Families with Children Having Special Educational Needs, Saratov State University, mdkonovalova@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4788-2023>, Saratov, Russia

Поступила в редакцию 16.10.2023

Submitted 16.10.2023

Принята к публикации 01.11.2023

Accepted for publication 01.11.2023

Научная статья
УДК 159.937-053.5:316.472.45
DOI: 10.15293/1813-4718.2306.15

Влияние мобильных устройств и социальных сетей на развитие восприятия младших школьников

Локаткова Ольга Николаевна¹

¹ Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия

Аннотация. Замещение традиционного способа восприятия взаимодействием с виртуальной реальностью может нарушить естественный ход психического развития ребенка. Цель статьи – на основе теоретического анализа проблемы раскрыть показатели развития восприятия в младшем школьном возрасте, а также провести эмпирическую диагностику восприятия обучающихся, особенностей нормирования в семье времени взаимодействия подрастающего поколения с виртуальной реальностью, характера усваиваемой детьми цифровой информации.

Методология. В статье представлен анализ эмпирических данных, полученных в результате опроса родителей первоклассников, направленного на выявление особенностей нормирования старшим поколением использования мобильных устройств, а также просматриваемого детьми содержания виртуальных страниц. Также в группах обучающихся была проведена диагностика уровня зрительного, слухового, пространственного восприятия с помощью методик «Графическая проба», «Воспроизведение ритмов по слуховому образцу», «Исследование зрительного гнозиса». Достоверность и надежность результатов исследования обеспечены количественным и качественным анализом эмпирического материала.

В заключении делается вывод о том, что чем дольше ребенок находится в виртуальной реальности, чем менее родители контролируют усваиваемую информацию, с которой знакомится ребенок при пользовании электронными устройствами, тем менее развита у детей способность к усвоению двигательной программы, ее автоматизации, возможности переключения с одного движения на другое при выполнении учебных поручений, предполагающих воспроизведение графических образцов, ниже темп деятельности, выше утомляемость.

Ключевые слова: восприятие; психические процессы; младший школьный возраст; виртуальная реальность; мобильные устройства

Для цитирования: Локаткова О. Н. Влияние мобильных устройств и социальных сетей на развитие восприятия младших школьников // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 6. – С. 165–174. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2306.15>

Scientific article

The Influence of Mobile Devices and Social Networks on the Development of Perception of Primary School Pupils

Olga N. Lokatkova¹

¹ Saratov State University, Saratov, Russia

Abstract. Substitution of the traditional way of perception by interaction with virtual reality can disrupt the natural course of a child's mental development. The purpose of the research is to

use the theoretical analysis of the issue in order to reveal the indicators of the perception development at the primary school age, as well as to conduct an empirical diagnostics of the students' perception, of the peculiarities of rationing the interaction time of the younger generation with virtual reality in the family, and of the nature of the digital information assimilated by children.

Methodology. The research presents the analysis of the empirical data obtained as a result of a survey of first-graders' parents. The survey was aimed at identifying the features of controlling by the older generation of the use of mobile devices, as well as the content of virtual pages viewed by children. Moreover, diagnostics of the level of visual, auditory, and spatial perception was carried out in groups of students by means of the techniques "Graphic Test", "Reproduction of Rhythms According to an Auditory Sample", "Visual Gnosis Study". The reliability of the research results is provided by the quantitative and qualitative analysis of the empirical data.

Conclusion. The research demonstrates that the longer the child is in virtual reality, the less parents can control the assimilated information that the child gets when using electronic devices; the less developed is children's ability to assimilate the motor program, its automation, the ability to switch from one movement to another when performing educational assignments that involve reproduction of graphic samples; the lower is the activity rate; and the higher is the fatigue.

Keywords: perception; mental processes; primary school age; virtual reality; mobile devices

For citation: Lokatkova, O. N., 2023. The influence of mobile devices and social networks on the development of perception of primary school pupils. Siberian Pedagogical Journal, no. 6, pp. 165–174. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2306.15>

Введение. Постановка проблемы.

Ощущение и восприятие явлений внешнего материального мира и внутренних состояний организма в результате непосредственного воздействия раздражителей на соответствующие рецепторы – это единственный способ, благодаря которому человек получает информацию об окружающей действительности. Полнота и точность ощущений, предметность, целостность, осмысленность восприятия определяются уровнем познавательной активности субъекта, являющейся не зеркальной, пассивной, а напротив – действующей, развивающейся, формирующей информационные модели реальности с помощью практического ее освоения, преобразования, выработки и анализа абстракций, образования понятий, законов. Сходство отражаемых объектов реально существующего мира и возникших в сознании образов, то есть адекватность восприятия, достигается постепенно и зависит от ранее созданных на основе всего комплекса воздействий и прежнего жизненного опыта нервных моделей стимула (информации о свойствах применяющегося раздражителя). Иначе

говоря, критерием адекватности является опыт практической деятельности, который фиксируется в виде моторных следов, хранящихся в долговременной памяти, и в дальнейшем служит эталоном для оценки новой информации, является критерием объективности познания.

В современном мире человек с самого раннего возраста вовлечен в виртуальное пространство и взаимодействие с информационно-коммуникационными технологиями, предоставляющими возможность автоматического сбора, обработки, накопления и передачи информации о состоянии объектов, процессов, явлений окружающей действительности. Интерактивное киберпространство, компьютерные игры, интернет-технологии, с одной стороны, могут нести в себе обучающий потенциал, так как предоставляют возможность в необычной, ненавязчивой, наглядной и красочной форме обеспечить передачу новых знаний подрастающему поколению через использование знаковых систем (средств графического представления информации, видеoinформации, звуковых сигналов). Тем не менее информационно-ком-

муникационные технологии, социальные сети могут нести в себе и отрицательное влияние. Длительное взаимодействие ребенка с виртуальной реальностью сопровождается отсутствием двигательной активности, что приводит к нарушениям в становлении системы перцептивных действий, поверхностности, фрагментарности восприятия, проблемам в формировании и смене алфавита восприятия, оскудению задач восприятия и, как следствие, отсутствию любознательности, низкому уровню познавательной потребности [1].

Цель данной статьи заключается в изучении влияния особенностей нормирования в семье времени и характера взаимодействия младших школьников с цифровой реальностью на развитие восприятия подрастающего поколения. Объект исследования – особенности восприятия в младшем школьном возрасте. Предмет исследования – влияние мобильных устройств и социальных сетей на развитие восприятия младших школьников.

Обзор научной литературы по проблеме. Восприятие как система перцептивных, ориентировочно-исследовательских действий формируется на основе определенной практической деятельности. К основным направлениям динамики восприятия, которое, в основном, происходит из практических, предметных действий с объектами окружающего мира, в онтогенезе психики относятся редукция системы перцептивных действий, смена алфавита восприятия, становление перцептивных задач, развитие межфункциональных связей [2]. В свою очередь, степень адекватности восприятия «сенсорных» качеств окружающих вещей, богатство сенсорного опыта определяет результативность достижения собственных практических и познавательных действий, и, следовательно, успешную адаптацию в окружающей среде [3]. Воспринимать – значит решать ту или иную перцептивную задачу с помощью операций наблюдения, просмотра, прослушива-

ния, обнаружения, различения, опознания, результатом чего будет являться формирование представления об объекте. На основе формирования системы перцептивных действий, смены алфавита восприятия формируются любознательность, познавательная потребность, многообразные задачи восприятия. В условиях сенсорной изоляции возникают трудности предметного отражения действительности, нарушение нормальной работы восприятия. Отсутствие достаточного сенсорного опыта может привести к неадекватному восприятию окружающей действительности [4].

С целью полноценного сенсорного развития необходима организация целенаправленного сенсорного воспитания. Предпосылки к формированию сенсорных эталонов закладываются с раннего детства. Основной задачей воспитателя при работе с детьми дошкольного возраста является формирование у них представлений о звуках, величине, форме, цвете предметов, то есть накопление многообразного сенсорного опыта. Во многом развитая сенсорная сфера в младшем школьном возрасте является результатом дошкольного воспитания, когда ребенок в игровой форме получил представление о стимулах различных модальностей: слуховой, зрительной, тактильной. Если же сенсорным системам ребенка не было уделено должного внимания в период дошкольного детства, впоследствии можно наблюдать разрозненность сферы восприятия. В итоге возникают трудности в обучении, наблюдается распространенное явление синдрома дефицита внимания и гиперактивности, когда ребенок не в состоянии произвольно удерживать внимание на объекте длительное время [5]. Начало младшего школьного возраста (этап 6–7 лет) связано с прогрессивными изменениями во всех сферах развития личности – от совершенствования психофизиологических функций до возникновения сложных личностных новообразований – в развитии мышления намеча-

ется переход от эгоцентризма (центрации) к децентрации, процесс непроизвольного восприятия плавно переходит к целенаправленному наблюдению за объектом, подчиняющемуся определенной задаче [6]. В течение младшего школьного возраста ребенок осваивает навыки анализа сложных свойств предметов, более тонкой дифференциации усваиваемых эталонов – переход от основных разновидностей свойств к их многообразным вариантам, различения объектов сразу по нескольким признакам, ориентировки в словесных обозначениях различных свойств предметов.

Задачей развития восприятия выступает формирование у подрастающего поколения правильного представления об окружающих предметах и явлениях. Главным условием является обучение ребенка воспринимаящим действиям, помогающим обнаружить основные свойства предмета, его назначение, особенности. Благодаря разнообразным перцептивным действиям образ предмета становится дифференцированным, то есть в нем выделяются детали, части, особенности предмета, приближенные к реальным [7]. Таким образом, представление о предмете обогащается названием его свойств, информацией о назначении предмета, возможными разновидностями предмета и другими сведениями. Длительность нахождения в виртуальной реальности, а также просмотр деструктивного контента могут оказать негативное влияние на скорость и точность восприятия сенсорных стимулов и формирование ответных на них моторных реакций младших школьников ввиду формирования неполных представлений об объектах окружающей действительности и недостаточности сенсорного опыта [8].

Методология и методы исследования. Методологическую основу исследования составили: теоретические обобщения по вопросам психологии младшего школьного возраста [3; 5; 6], подходы к определению динамики, показателей разви-

тия восприятия личности [2; 4], концепция нейропсихологической диагностики восприятия [9], принципы психологической безопасности обучающихся во взаимодействии с виртуальной реальностью [1; 7; 8]. В работе применялись следующие методы: теоретический анализ литературы, анкетирование, методы статистической обработки эмпирических данных, а именно, оценка достоверности различий с помощью дисперсионного анализа. Для реализации цели исследования был определен методический диагностический комплекс, включающий следующие методики: «Графическая проба», «Воспроизведение ритмов по слуховому образцу», «Исследование зрительного гнозиса», с помощью которых выявлены личностные особенности восприятия младших школьников [9]. Эмпирические данные подвергались математико-статистическому анализу.

Результаты исследования. В 2023 г. проводился опрос 92 родителей обучающихся первых классов общеобразовательных школ г. Саратова, Саратовской области, в целях выявления среднего количества времени ежедневно, которое младшие школьники используют, играя в виртуальные игры или пользуясь интернет-ресурсами, а также характера получаемой воспитанниками цифровой информации. Взрослые члены семей отвечали на следующие вопросы: «Какое количество времени ребенок проводит в день, взаимодействуя с виртуальной реальностью?», «Осуществляете ли вы контроль за содержанием просмотренной ребенком информации в цифровой среде?».

Результаты опроса родителей обучающихся первых классов общеобразовательных школ по проблеме длительности пользования мобильными устройствами и характера получаемой школьниками цифровой информации представлены на рисунке 1.

Выделено несколько групп семей, различающихся нормированием времени пользования ребенком мобильным устрой-

ством в день, а также ограничением и контролем получаемой детьми виртуальной информации:

1) семьи, в которых время нахождения за мобильным устройством строго ограничено до одного часа, родители осуществляют контроль за содержанием просмотренной ребенком информации в цифровой среде (14 испытуемых);

2) семьи, в которых время нахождения за мобильным устройством ограничено до 2–4 часов, родители осуществляют контроль за содержанием просмотренной ребенком информации в цифровой среде (39 испытуемых);

3) семьи, в которых время нахождения за мобильным устройством ограничено до одного, либо до 2–4 часов, со стороны родителей контроля за содержанием просмотренной информации в цифровой среде нет (12 испытуемых);

4) семьи, в которых время нахождения за мобильным устройством не ограничено, но родители осуществляют контроль за содержанием просмотренной информации в цифровой среде (15 испытуемых);

5) семьи, в которых время нахождения за мобильным устройством не ограничено, контроля за содержанием просмотренной информации в цифровой среде нет (11 испытуемых).



Рис. 1. Результаты опроса родителей обучающихся первых классов общеобразовательных школ по проблеме длительности пользования мобильными устройствами и характера просматриваемой школьниками цифровой информации

Семьи, в которых не разрешены мобильные устройства, не встречаются в опросе. Таким образом, результаты опроса демонстрируют отчетливую тенденцию к активному взаимодействию детей с мобильными устройствами, увеличение времени нахождения подрастающего поколения в виртуальной реальности. Тем не менее большинство родителей ответственно подходят к вопросу контроля получаемой детьми информации из виртуальной среды.

Рассмотрим показатели восприятия младших школьников в зависимости

от особенностей нормирования в семье времени взаимодействия младших школьников с виртуальной реальностью, а также характера получаемой ими цифровой информации. С помощью методик «Графическая проба», «Воспроизведение ритмов по слуховому образцу», «Исследование зрительного гнозиса» выявлены личностные особенности восприятия младших школьников. В таблице 1 представлены результаты исследования, полученные с помощью методики «Графическая проба».

**Результаты исследования, полученные с помощью методики
«Графическая проба» (количество детей, получивших соответствующую оценку)**

Группы детей, воспитывающихся в семьях, отличных отношением к нормированию времени пользования ребенком мобильным устройством, а также ограничением и контролем просмотренного содержания виртуальной информации	Ошибки серийной организации. Оценка*					Среднее время выполнения серии (секунды)
	0	1	2	3	4	
1	5	4	5	0	0	5,4
2	5	9	13	7	5	6,0
3	2	6	1	3	0	7,0
4	1	4	3	6	1	7,5
5	2	1	4	4	0	7,9
Группа в целом	15	26	26	20	6	6,76

*0 – безошибочное выполнение; 1 – наличие остановок, компенсаторное изменение программы по типу расподобления (разная величина элементов) или уподобления (замена вертикальных линий пологими); 2 – искажение программы – появление «площадки» между элементами, единичные персеверации; 3 – стойкая тенденция к персеверациям с самостоятельной коррекцией ошибок; 4 – стойкие персеверации упрощенной программы

Результаты, полученные с помощью методики «Графическая проба» свидетельствуют о том, что среднее время выполнения всеми обучающимися предложенного задания – 6,76 секунд. 15 испытуемых выполнили задание безошибочно. Большинство обучающихся допускали ошибки различной степени грубости – 26 обучающихся изобразили элементы разной величины или путали очередность написания элементов, 26 обучающихся допустили единичные персеверации в изображении элементов, у 20 первоклассников наблюдается стойкая тенденция к персеверации с самостоятельной коррекцией ошибок, выполнение задания с устойчивыми повторяющимися ошибками без самостоятельной их коррекции наблюдается у 6 испытуемых. Неспособность обучающихся в воспроизведении графической пробы, стойкая тенденция к пресеверациям, динамические трудности выполнения задания, недостаточная автоматизированность моторных программ свидетельствуют о несформиро-

ванности перцептивных действий.

Анализ результатов, полученных с помощью методики «Воспроизведение ритмов по слуховому образцу», позволяет утверждать, что количество ошибок в восприятии и оценке слухового материала среди групп детей, воспитывающихся в семьях, отличных отношением к нормированию времени пользования ребенком мобильным устройством, а также ограничением и контролем просмотренного содержания виртуальной информации, имеют различия. Среднее количество ошибок в исследуемых группах испытуемых представлено в таблице 2.

В 1-м классе ученики, минимально взаимодействующие с виртуальной реальностью, задания на воспроизведение слуховой пробы в среднем выполняют лучше детей, чье время нахождения в виртуальной реальности не ограничено взрослыми. Для детей, воспитывающихся в семьях, где старшее поколение не ограничивает время взаимодействия ребенка с электронными устройствами и просматри-

ваемую ими информацию, выполнение данной пробы оказалось весьма сложным. В данном случае это может быть связано с недостаточным развитием восприятия ритмов по слуховому образцу, акустического гнозиса.

Таблица 2

Результаты, полученные с помощью методики «Воспроизведение ритмов по слуховому образцу» (% детей, правильно выполнивших соответствующее количество заданий)

Количество правильных структур	Группы детей, воспитывающихся в семьях, отличных отношением к нормированию времени пользования ребенком мобильным устройством, а также ограничением и контролем просмотренного содержания виртуальной информации				
	1	2	3	4	5
Средняя успешность	7,57	6,76	6,08	6,23	6,33

В таблице 3 представлены результаты исследования зрительного гнозиса, полученные с помощью тестов «Опознавание наложенных изображений», «Опознавание перечеркнутых изображений», «Опознавание изображений с неполным набором признаков (недорисованные предметы)» (среднее количество правильно выполненных заданий).

Таблица 3

Результаты исследования, полученные с помощью методик «Опознавание наложенных изображений», «Опознавание перечеркнутых изображений», «Опознавание изображений с неполным набором признаков (недорисованные предметы)» (среднее количество правильно выполненных заданий)

Группы детей, воспитывающихся в семьях, отличных отношением к нормированию времени пользования ребенком мобильным устройством, а также ограничением и контролем просмотренного содержания виртуальной информации	Наложённые изображения (из 3)	Перечеркнутые изображения (из 6)	Недорисованные изображения (из 6)
1	2,9	5,8	4,7
2	2,7	5,6	3,8
3	2,5	5,7	3,4
4	2,7	5,4	2,1
5	2,6	5,1	2,3
Класс в целом	2,2	5,5	3,26

Задание на опознавание наложенных изображений все ученики выполнили достаточно успешно. Наиболее часто в опознании предложенных изображений (только два рисунка из трех) допускали испытуемые, воспитывающиеся в семьях, в которых время нахождения за мобильным устройством не ограничено, контроля за содержанием просмотренной информации в цифровой среде нет, а также к семьям, в которых время нахождения за мобильным устройством ограничено до 1 часа, либо до 2–4 часов, со стороны родителей контроля за содержанием просмотренной информации в цифровой среде также нет. Большинство школьников

определили все три наложенных друг на друга изображения.

С заданием на опознание перечеркнутых изображений также справились большинство обучающихся. В каждой группе испытуемых выполнение предложенного задания доступно всем ученикам в большей степени.

Задание на опознание недорисованных предметов оказалось наиболее трудным из трех заданий на исследование зрительного гнозиса. В первом классе дети в среднем опознают 3,26 изображений. Наибольшее количество правильно опознанных изображений отмечается среди детей, родители которых строго ограничивают время и характер взаимодействия ребенка с цифровой реальностью – неправильно опознают 1–2 недорисованных предмета. В первом

классе дети, время взаимодействия с виртуальной реальностью и характер воспринимаемой цифровой информации которых не ограничено, ошибочно опознают до 5–6 предъявленных изображений.

Имеющиеся данные полностью соответствуют условиям применения дисперсионного анализа: количественный тип данных, выборки независимы друг от друга, распределение выборки соответствует нормальному распределению. Статистический анализ полученных данных проводился с помощью однофакторного дисперсионного анализа [10]. Нулевой гипотезой служит гипотеза об отсутствии различий между средними значениями исследуемых групп. В таблице представлены статистические данные, полученные с помощью однофакторного дисперсионного анализа.

Таблица 4

Результаты однофакторного дисперсионного анализа

Графическая проба	$F = 2,8425$
Воспроизведение ритмов по образцу	$F = 2,5898$
Наложённые изображения	$F = 2,6954$
Перечеркнутые изображения	$F = 1,956$
Недорисованные изображения	$F = 2,9874$
Критическое значение F	$F = 2,4777$

Анализ средних значений позволяет предполагать, что выполнение проб и длительность нахождения ребенка во взаимодействии с виртуальной реальностью ежедневно имеют определенную взаимосвязь. Согласно статистическому анализу данных, бесконтрольное длительное нахождение воспитанника во взаимодействии с виртуальной реальностью оказывает влияние на развитие зрительно-моторных координаций и пространственных представлений. Результаты статистического анализа свидетельствуют о том, что обязательным условием нормативного развития восприятия ребенка в младшем школьном возрасте является активная деятельность. Длительное, продолжительное и неконтролируе-

мое пользование ребенка электронными устройствами приводит к недостаточности кинетической организации движений, замедленности и напряженности при выполнении письменных поручений педагога, трудностям переключения с одного учебного элемента на другой. Чем дольше ребенок находится в виртуальной реальности, чем менее родители контролируют цифровую информацию, с которой знакомится ребенок при использовании электронных устройствами, тем менее развита у детей способность к усвоению двигательной программы, ее автоматизации, возможности переключения с одного движения на другое при выполнении учебных поручений, предполагающих воспроизведение

графических образов, ниже темп деятельности, выше утомляемость.

Полученные статистические данные позволяют утверждать, что в 1-м классе группу детей, проводящих ежедневно максимальное количество времени в виртуальной реальности, отличает медленное выполнение предлагаемых в ходе данного исследования заданий, факты безошибочного выполнения упражнений встречаются редко и наблюдается большое количество грубых ошибок. В данном случае представляется возможным сделать вывод о том, что длительное нахождение ребенка в виртуальной реальности приводит к трудностям в формировании перцептивных действий, алфавита восприятия и, как следствие, трудностям в формировании познавательной активности младших школьников. Трудности обучающихся в определении незавершенных изображений, перечеркнутых изображений свидетельствуют о несформированности алфавита восприятия. Многочисленные ошибки в выполнении учебных поручений

свидетельствуют о низкой познавательной активности, быстрой утомляемости.

Заключение. Залогом физического и психического развития человека является получение реального практического и чувственного познания, так как способность к абстрагированию, конкретизации, воображению предметов в пространстве начинается формироваться еще в раннем детстве посредством телесной активности. В процессе жизнедеятельности совершенствуется способность манипулировать с предметами, координировать действия, меняется моторный репертуар исполнительных действий, перцептивная сензитивность, способность к категоризации объектов и событий, благодаря не только практической тренировке, но и внутренним изменениям в нейронных системах. При отсутствии практики и средового воздействия эти внутренние изменения не происходят. Отсутствие чувственного опыта познания предметов и явлений окружающей действительности приводит к искаженному формированию сенсорных эталонов.

Список источников

1. Литвинова А. В., Березина Т. Н. Психологическая безопасность обучающихся во взаимодействии с виртуальной реальностью // Современная зарубежная психология. – 2022. – Т. 11, № 3. – С. 94–104. DOI: 10.17759/jmfr.2022110309
2. Сергиенко Е. А. Восприятие и действие: взгляд на проблему с позиций онтогенетических исследований // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2004. – Т. 1, № 2. – С. 16–38.
3. Локаткова О. Н. Роль общественно-полезной деятельности в воспитании подрастающего поколения // Страховские Чтения. – 2022. – № 30. – С. 175–181.
4. Тишина Л. А. Специфика восприятия и понимания причинно-следственных связей младшими школьниками с трудностями в обучении // Логопедия: современный облик и контуры будущего: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Москва, 01–02 ноября 2021 года). – М.: Московский педагогический государственный университет, 2021. – С. 352–357.
5. Обухов А. С., Швецова М. Н., Мякишева Н. М. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум. – 1-е изд. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 423 с.
6. Истратова О. Н., Эскакусто Т. В. Справочник психолога начальной школы. – 2-е изд. – Серия «Справочники». – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 448 с.
7. Aloudat M., Altamimi A. Factors influencing behavior intentions to use virtual reality in education // International Journal of Data and Network Science. – 2022. – Vol. 6, № 3. – P. 733–742. DOI: 10.5267/j.ijdns.2022.3.008
8. Baceviciute S., Cordoba A. L., Wismer P. Investigating the value of immersive virtual reality tools for organizational training: An applied international study in the biotech industry // Journal of Computer Assisted Learning. – 2022. – Vol. 38, № 2. – P. 470–487. DOI: 10.1111/jcal.12630
9. Полонская Н. Н. Нейропсихологическая

диагностика детей младшего школьного возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 192 с.

10. Унгуряну Т. Н., Гржибовский А. М.

Однофакторный дисперсионный анализ с использованием пакета статистических программ Stata // Экология человека. – 2014. – № 5. – С. 60–64.

References

1. Litvinova, A. V., Berezina, T. N., 2022. Psychological safety of students in interaction with virtual reality. *Modern foreign psychology*, no. 3, pp. 94–104. (In Russ.)
2. Sergiyenko, Ye. A., 2004. Perception and action: a look at the problem from the perspective of ontogenetic research. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, no. 2, p. 16–38. (In Russ.)
3. Lokatkova, O. N., 2022. The role of socially useful activities in the education of the younger generation. *Strahov Readings*, no. 30, pp. 175–181. (In Russ.)
4. Tishina, L. A., 2021. Specifics of perception and understanding of cause-and-effect relationships by younger schoolchildren with learning difficulties. *Speech therapy: modern appearance and contours of the future: Materials of the II All-Russian scientific and practical conference with international participation*, pp. 352–357. (In Russ.)
5. Obukhov, A. S., Shvetsova, M. N., Myakishcheva, N. M., 2020. *Psychology of primary school children: Textbook and workshop*, 423 p. (In Russ.)
6. Istratova, O. N., Eksakusto, T. V., 2004. *Handbook of Primary School Psychologist* (2nd ed.). 448 p. (In Russ.)
7. Aloudat, M., Altamimi, A., 2022. Factors influencing behavior intentions to use virtual reality in education. *International Journal of Data and Network Science*, vol. 6, no. 3, pp. 733–742. DOI: 10.5267/j.ijdns.2022.3.008
8. Baceviciute, S., Cordoba, A. L., Wismer, P., 2022. Investigating the value of immersive virtual reality tools for organizational training: An applied international study in the biotech industry. *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 38, no. 2, pp. 470–487. DOI: 10.1111/jcal.12630
9. Polonskaya, N. N., 2007. *Neuropsychological diagnostics of children of primary school age: textbook*, 192 p. (In Russ.)
10. Unguryanu, T. N., Grzhibovskiy, A. M., 2014. One-factor analysis of variance using the statistical software package Stata. *Human Ecology*, pp. 60–64. (In Russ.)

Информация об авторе

О. Н. Локаткова, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, lokatkovaolga@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4465-2580>, Саратов, Россия

Information about the author

Olga N. Lokatkova, Cand. Sci. (Psychol.), Assist. Prof. of the Department of Educational Psychology and Psychodiagnostic, Saratov State University, lokatkovaolga@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4465-2580>, Saratov, Russia

Поступила в редакцию 01.10.2023

Принята к публикации 01.11.2023

Submitted 01.10.2023

Accepted for publication 01.11.2023

Научная статья

УДК [378.4:373.5](470.44-25)

DOI: 10.15293/1813-4718.2306.16

Направления взаимодействия школы и вуза: из опыта деятельности кафедры педагогики детства на базе МОУ «Гимназия № 7»

Зиновьева Мария Павловна¹

¹ Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия

Аннотация. В статье указаны основные тенденции педагогического образования, в том числе определены актуальность организации базовых кафедр университета в образовательных организациях общего образования. Дается обоснование значения деятельности базовой кафедры по взаимодействию школы и вуза, прежде всего в организации непрерывного педагогического образования, усилению практико-ориентированного педагогического образования.

Цель статьи – анализ и обоснование содержания деятельности базовой кафедры педагогики детства по направлениям взаимодействия вуза и образовательной организации.

Методология и методы исследования. На основе исследований В. М. Аникина, О. В. Волох, И. П. Геращенко, А. Г. Жукова, А. А. Радионова, А. Д. Рулевского, Т. О. Соловьевой определены условия функционирования базовых кафедр, выделены специфические разновидности кафедр на базе образовательных организаций: с односторонним и двусторонним сотрудничеством; предметные и межпредметные. Используются теоретические и эмпирические методы: анализ научной психолого-педагогической литературы, анализ опыта деятельности кафедр педагогики детства на базе МОУ «Гимназия № 7», определяющий важность взаимодействия школы и вуза в подготовке будущих педагогов.

Результаты исследования. В статье представлены опыт Саратовского государственного университета в организации базовых кафедр. Выделены основные направления деятельности кафедр университета на базе образовательных организаций. Более подробно рассмотрена деятельность кафедры педагогики детства на базе МОУ «Гимназия № 7». В тексте статьи перечислены цель, основные задачи и функции базовой кафедры; приводятся формы и методы взаимодействия гимназии и университета. Приведены содержание и результаты деятельности базовой кафедры педагогики детства по направлениям: учебно-методическому, научно-методическому, профориентационному и др.

В заключении указывается, что деятельность базовой кафедры педагогики детства способствует усилению практико-ориентированной подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: взаимодействие вуза и школы; базовая кафедра; общеобразовательная организация; практико-ориентированное образование

Для цитирования: Зиновьева М. П. Направления взаимодействия школы и вуза: из опыта деятельности кафедры педагогики детства на базе МОУ «Гимназия № 7» // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 6. – С. 175–185. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2306.16>

Interaction Between School and University: Experience of the Department of Childhood Pedagogy based at Gymnasium no. 7

Maria P. Zinovieva¹

¹ Saratov State University, Saratov, Russia

Abstract. The article identifies the main trends of pedagogical education, including the relevance of school-based university departments. The study underlines the significant role of school-based university department in providing interaction between schools and universities, primarily in organizing lifelong learning in the field of pedagogy, and enhancing practice-oriented pedagogical education.

The purpose of the study is to analyze and justify the activity content of the school-based Department of Childhood Pedagogy in the areas of university-and-school interaction.

Methodology and methods of the study. Based on the research of V. M. Anikina, O. V. Volokh, I. P. Gerashchenko, A. G. Zhukova, A. A. Radionova, A. D. Rulevsky, T. O. Solovyova, the conditions for the functioning of basic departments were determined, specific types of departments based on educational organizations were identified: with unilateral and bilateral cooperation; subject and interdisciplinary. The study is based on theoretical and empirical methods: review of scientific literature in the fields of psychology and pedagogy, analysis of the experience of the Department of Childhood Pedagogy based at the Municipal Educational Institution “Gymnasium No. 7”, which determines the importance of interaction between school and university in teacher training.

The results of the study. The article presents the experience of Saratov State University in organizing industry-based departments. The main areas of activity of university departments based on educational organizations are identified. Particular attention is paid to the work of the Department of Childhood Pedagogy based at Gymnasium No. 7. The text of the article lists the purpose and the main tasks and functions of the school-based department. It also presents the forms and methods of interaction between the school and the university. The work of the school-based Department of Childhood Pedagogy, its content and results are given in accordance with the following areas: educational and methodological, scientific and methodological, career guidance, etc.

In the conclusion the paper states that the work of the school-based Department of Childhood Pedagogy contributes to the development of practice-oriented teacher training.

Keywords: interaction between the university and the school; school-based university department; institution of general education; practice-oriented education

For citation: Zinovieva, M. P., 2023. Interaction between school and university: experience of the department of childhood pedagogy based at gymnasium no. 7. Siberian Pedagogical Journal, no. 6, pp. 175–185. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2306.16>

Введение. Постановка проблемы. Необходимость создания вузовских кафедр на базе образовательных организаций продиктована требованиями современного общества к подготовке выпускников высших образовательных учреждений. Содержание педагогического образования требует постоянной трансформации, которая обоснована изменениями, происходящими в системе общего образования. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года одной из задач высшего образования определяет обеспечение опережающих темпов изменений в собственно подготовке будущих учителей¹.

¹ Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24.06.2022 г. № 1688-р. – URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения: 01.10.2023).

Для решения проблем, связанных с недостаточным соответствием результатов подготовки молодого учителя актуальным запросам современной системы образования, низкого уровня вовлеченности работодателей в процесс подготовки педагогических кадров, необходимо трансформировать систему взаимодействия школы и вуза, реализующего образовательные программы по педагогическому направлению. Профессиональная квалификация начинающего учителя определяется, с одной стороны, уровнем и объемом приобретенных во время обучения в вузе знаний и навыков, другой – способностью быстро адаптироваться к меняющимся условиям, умением постоянно пополнять и творчески использовать получаемую в процессе практической деятельности информацию. Выпускники педагогических вузов должны уметь согласовывать свои действия и решения с задачами образовательных организаций, в которые они приходят работать после завершения обучения [1]. Предъявляя требования к подготовке специалиста в области образования, работодатели ориентируются на требования Профессионального стандарта педагога, в котором определен круг трудовых функций и действий педагогического работника. Педагоги-практики фиксируют, что во многих жизненных и профессионально-педагогических ситуациях знания и навыки, полученные начинающим учителем во время обучения в вузе, не применяются в полной мере. Молодые специалисты используют их чисто автоматически, не понимая сути конкретных действий. Все это приводит к тому, что педагоги быстро выгорают, уходят из профессии. Повышению качества подготовки будущих учителей способствует использование различных форм взаимодействия с работодателями, как традиционных, так и новых.

К традиционным формам взаимодействия с работодателями относятся: целевая подготовка по заявкам работодателей; включение работодателей в составы ГЭК; прохождение студентами в период обучения практик; написание выпускных квалификационных работ по заявкам от предприятий; посещение предприятий с экскурсиями [2]. Новой и эффективной формой взаимодействия с работодателями является создание базовых кафедр. Базовая кафедра – более продвинутая форма эффективного взаимодействия вуза и школы, это образовательная площадка, которая находится не в высшем учебном заведении, а на территории стратегического партнера вуза [3]. Это структурное подразделение вуза призвано соединить в себе традиционные и новые формы взаимодействия. При выборе образовательной организации как стратегического партнера университета учитывается тот факт, насколько школа (лицей, гимназия) является лидером в образовательной системе региона.

Целью статьи является анализ и обоснование содержания деятельности базовой кафедры педагогики детства по направлениям взаимодействия вуза и школы.

Методология и методы исследования.

Понятие «базовая кафедра» сформировалось еще в советский период, пройдя трансформацию от «филиала кафедры в научной организации» до «кафедры на базовом предприятии» [4; 5]. В начале 2000-х гг. Министерство образования РФ установило порядок создания вузами кафедр на базе научных организаций, осуществляющих образовательный процесс. В 2013 г. стало возможным организовывать базовые кафедры на предприятиях реального сектора экономики для реализации практико-ориентированных образовательных программ прикладного бакалавриата с целью наиболее эффективной подготовки специалистов,

обладающих компетенциями по решению прикладных, технологических задач¹.

А. А. Радионов, А. Д. Рулевский определяют необходимые и достаточные условия функционирования базовых кафедр: во-первых, соответствие реализуемой вузом образовательной программе по профилю деятельности предприятия – стратегического партнера; во-вторых, наличие у стратегического партнера вуза материальной базы, необходимой для деятельности базовой кафедры; в-третьих, обеспечение на базовой кафедре возможности проведения всех видов учебной деятельности, предусмотренных учебным планом; в-четвертых, обеспечение предприятием – стратегическим партнером вуза условия для подготовки обучающимися на базовой кафедре выпускных квалификационных работ; в-пятых, создание безопасных условий обучения [3].

Отметим, что все перечисленные условия учитываются при создании базовых кафедр в образовательных организациях.

Вопросы организации и функционирования базовых кафедр освещены в рабо-

тах С. Н. Горшениной, О. И. Дмитриевой, Е. Г. Елиной, М. Ю. Кулебякиной, Т. Ю. Макашиной, Е. В. Меркель, Ю. И. Щербакова, Т. И. Шукшиной и др.

Т. О. Соловьева, А. Г. Жуков, проанализировав деятельность российских университетов, преимущественно педагогических, выделяют два вида базовых кафедр: с односторонним или двусторонним сотрудничеством (рис. 1). Инициатором создания базовых кафедр первого вида может выступать как вуз, так и образовательная организация (предприятие и т. д.). Результатом работы базовой кафедры, созданной по инициативе вуза, является реализация сетевой программы подготовки бакалавриата или магистратуры. Во втором варианте функционирования базовой кафедры на первое место выходит подготовка студентов к работе в опорном учреждении и содействии освоению ими конкретных технологий. Базовые кафедры второго вида – с преимущественно двусторонним сотрудничеством – создаются с целью организации взаимодействия университета и базовой образовательной организации [4; 6].

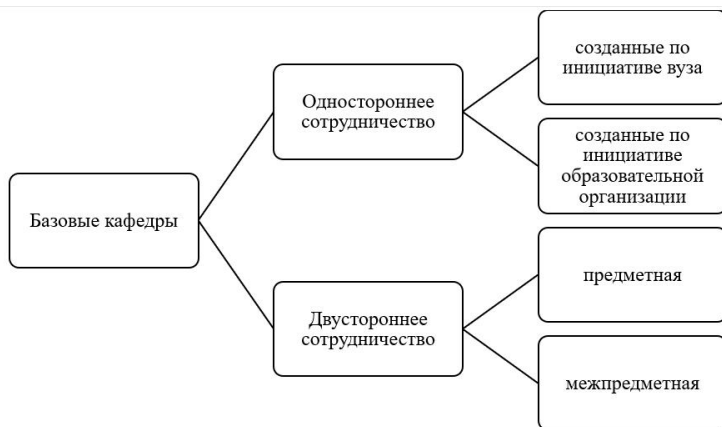


Рис. 1. Виды базовых кафедр (по А. Г. Жукову, Т. О. Соловьевой)

¹ Порядок создания профессиональными образовательными организациями и образовательными организациями высшего образования кафедр и иных структурных подразделений, обеспечивающих практическую подготовку обучающихся, на базе иных организаций, осуществляющих деятельность по профилю соответствующей образовательной программы: приказ Минобрнауки России № 958 от 14.08.2013 // Рос. газ. 213. № 6187 (211). 20 сент.

Также Т. О. Соловьева выделяет специфические разновидности базовых кафедр: предметные и межпредметные. Деятельность предметной базовой кафедры узконаправленна, часто схожа с деятельностью кафедры вуза. На межпредметной базовой кафедре работа ведется в нескольких направлениях или способствует освоению межпредметного пространства студентами [6].

Особенности деятельности базовых кафедр в педагогических вузах определяются тем, что в большинстве случаев базовая кафедра является площадкой для реализации сетевой образовательной программы либо выступает координатором деятельности профессионально-педагогического кластера и взаимодействует с образовательными организациями региона (школами, лицеями, гимназиями, колледжами) [7].

Специфика деятельности базовых кафедр Саратовского государственного университета заключается в том, что базовая кафедра является элементом педагогической системы «вуз – школа – органы управления образованием» [8].

Результаты исследования. В Саратовском государственном университете имени Н. Г. Чернышевского функционируют четыре базовых кафедры, деятельность которых направлена на подготовку специалистов в области педагогики: русской филологии и медиаобразования, основ математики и информатики, математических основ информатики и олимпиадного программирования, педагогики детства. Деятельность базовых кафедр определяется нормативными документами в области образования, Уставом университета, договорами о создании базовых кафедр, Положением о базовой кафедре, утвержденным Ученым советом университета. У каждой базовой кафедры определены цель, задачи и основные направления сотрудничества в рамках стратегического партнерства с образовательными организациями города Саратова. Так, целью деятельности

кафедр педагогики детства на базе МОУ «Гимназия № 7» является взаимное сотрудничество университета и образовательной организации по целенаправленной углубленной подготовке высококвалифицированных специалистов по направлениям подготовки высшего образования.

Базовые кафедры университета, в том числе и кафедра педагогики детства на базе МОУ «Гимназия № 7», реализуют следующие функции: организацию образовательного процесса – чтение лекций, проведение семинаров и практических занятий – на рабочих местах на базе образовательной организации; организацию и проведение всех видов практик, как учебных, так и производственных по программам бакалавриата и магистратуры; руководство научно-методической работой студентов; работу с учителями в образовательной организации в области методической поддержки; осуществление профориентационной работы с абитуриентами; помощь в обеспечении трудоустройства выпускников университета.

Так, одним из основных направлений деятельности кафедры русской филологии и медиаобразования на базе МОУ «Гуманитарно-экономический лицей» является повышение квалификации учителей-словесников. Сотрудники кафедры являются организаторами постоянно действующего семинара для педагогов русского языка и литературы «Формирование единой образовательной среды в соответствии с требованиями ФГОС ООО в процессе преподавания филологических дисциплин» [8].

Кафедра основ математики и информатики на базе МАОУ «Лицей математики и информатики» в своей деятельности ориентируется на популяризацию математического образования и мотивацию школьников к освоению дисциплин естественно-научного цикла через систему лекций для школьников «Просто о сложном», авторских курсов внеурочной деятельности для учащихся 5–9-х классов [9].

Основным направлением деятельности кафедры математических основ информатики и олимпиадного движения на базе МАОУ «Физико-технический лицей № 1» является подготовка школьников к участию в олимпиадах по математике и информатике различного уровня.

Специфика деятельности базовой кафедры педагогики детства на базе МОУ «Гимназия № 7» заключается в том, что работа ведется в нескольких направлениях и содействует освоению межпредметного пространства. Деятельность кафедры педагогики детства на базе МОУ «Гимназия

№ 7» нацелена на усиление практико-ориентированной направленности подготовки будущих специалистов в области образования выпускающими кафедрами факультета психолого-педагогического и специального образования: методологии образования, начального языкового и литературного образования, начального естественно-математического образования.

В качестве основных направлений деятельности кафедры педагогики детства на базе МОУ «Гимназия № 7» мы выделили: учебно-методическое, научно-исследовательское, профориентационное (рис. 2).



Рис. 2. Основные направления деятельности кафедры педагогики детства на базе МОУ «Гимназия № 7»

Учебно-методическое направление деятельности базовой кафедры реализуется через организацию учебных занятий и практик с привлечением ресурсов МОУ «Гимназия № 7».

Учебным планом за кафедрой закреплены дисциплины и курсы по выбору: «Методика воспитательной работы», «Основы научной и проектной деятельности в организациях общего образования», «Специфика управления начальной ступенью общего образования», «Методология проектной деятельности», «Учебная (организационно-педагогическая) практика».

Освоение дисциплины «Методика вос-

питательной работы» опирается на изучение студентами системы воспитательной работы гимназии, обобщение опыта советников по воспитанию и по взаимодействию с детскими общественными организациями, классных руководителей, собственного практического опыта, полученного при прохождении учебной (организационно-педагогической) практики.

Содержание дисциплины «Основы научной и проектной деятельности в организациях общего образования» раскрывает логику планирования и организации проектной и исследовательской деятельности учащихся на всех уровнях общего образо-

вания: от дошкольного до среднего общего. Цикл обучающих семинаров «Особенности организации проектной деятельности школьников» содействует выявлению собственных личностных возможностей будущих педагогов в осуществлении проектной и исследовательской деятельности, анализу имеющегося опыта, а также снятию барьеров перед организацией и осуществлением проектной деятельности на практике. По итогам изучения курса студентами были разработаны образовательные проекты, которые в дальнейшем были осуществлены в ходе педагогической практики.

Дисциплина по выбору «Специфика управления начальной ступенью общего образования» предполагает знакомство с деятельностью заместителя директора по учебно-воспитательной работе, курирующего образовательный и воспитательный процесс в начальной школе. Студенты магистратуры «Управление образовательными организациями» в рамках семинаров-практикумов на базе МОУ «Гимназия № 7», проведенных заместителем директора по учебно-воспитательной работе В. Ю. Агеевой, руководителем методического объединения учителей начальных классов гимназии А. В. Эрлих, методистом, победителем Всероссийского конкурса «Педагогический дебют-2022» в номинации «Наставник» Е. А. Единак, победителем городского конкурса «Учитель года – 2022», учителем начальных классов О. А. Никитиной, смогли обсудить актуальные вопросы управления начальной ступенью общего образования, получить профессиональную помощь в решении проблем организации и осуществлении педагогической деятельности.

Выявлению управленческих и профессиональных компетенций студентов магистратуры как руководителей образовательных организаций способствовала деловая управленческая игра «Команда школы большой страны». Получив игровое задание – создать модель образовательной организации, комфортной и эффективной для

детей, будущие управленцы применили полученные профессиональные знания и продемонстрировали уровень развития гибких навыков – сотрудничества, критического мышления, коммуникации и креативности. Организация занятий, где студенты получают возможность познакомиться с опытом работы ведущих педагогов-практиков «из первых уст», способствует усилению практической составляющей педагогического образования.

Учебная (организационно-педагогическая) практика – один из ключевых моментов деятельности базовой кафедры педагогики детства. Рассредоточенная практика, длящаяся на протяжении второго года обучения, направлена на совершенствование уровня подготовки будущих педагогов в осуществлении воспитательной деятельности. Студенты знакомятся с воспитательной системой гимназии, особенностями реализации программы воспитания, работы советника по воспитанию, классного руководителя на разных ступенях общего образования. Такой подход к организации учебной практики (выделение в учебном графике одного дня каждую неделю) способствует присоединению студентов к реальному педагогическому процессу школы уже на втором курсе, что обеспечивает полную адаптацию будущих выпускников университета к работе в школе в последующем. Студенты второго курса были привлечены к организации внеурочной деятельности, в том числе проведению занятий по курсу «Разговоры о разном», кружков, дополнительных занятий со слабоуспевающими школьниками (совместно с учителями-предметниками и классными руководителями). Опыт, полученный в рамках организационно-педагогической практики, является источником для отработки практических навыков по проектированию воспитательных мероприятий, осуществления научно-исследовательской деятельности будущих педагогов.

Наблюдается следующая тенденция:

студенты продолжают взаимодействовать с педагогами МОУ «Гимназия № 7», выбирая в качестве последующих производственных (педагогических) практик гимназию, а также по окончании обучения в вузе становятся членами педагогического коллектива этой образовательной организации.

Научно-исследовательское направление взаимодействия вуза и школы предполагает руководство научно-исследовательской деятельностью студентов, проведение совместных с педагогическим коллективом гимназии научных мероприятий.

В рамках этого направления сотрудники кафедры подготовили выступления на заседаниях педагогического совета гимназии по актуальным темам «Функционал учителя. Знакомимся с профессиональным стандартом “Педагог”», «Рабочая программа воспитания. Методический конструктор», семинары для учителей начальных классов по темам: «Особенности использования формирующего оценивания в начальной школе», «Функциональная грамотность младшего школьника: понятие, содержание, особенности», «Обновление содержания начального образования: на что обратить внимание в ФГОС – 2021», провели тренинг для молодых педагогов гимназии «Как избежать профессионального выгорания в самом начале своей педагогической карьеры?» В ходе семинаров организовано интерактивное взаимодействие, раскрыты практические аспекты применения формирующего оценивания на уроках разной предметной направленности, показаны основные подходы к проектированию занятий по функциональной грамотности младших школьников.

Значительную роль в процессе непрерывного образования педагогов играет обобщение опыта работы учителей-практиков, его трансляция на международных конференциях, таких как Международный форум «Гуманизация образовательного пространства», Международная научно-практическая конференция «Страховские

чтения». Дискуссионные площадки секций в рамках этих конференций создают условия для профессионального общения, обсуждения актуальных вопросов практики современной школы.

Профориентационное направление деятельности базовой кафедры педагогики детства представлено как в формате работы с абитуриентами, будущими студентами факультета, так и в рамках работы по формированию у студентов мотивации к работе по профессии, трудоустройства выпускников университета, а также сотрудничества с работодателями.

В работе с абитуриентами основополагающей выступает просветительская деятельность, нацеливающая старшеклассников на выбор будущей профессии. Достижению этой цели способствуют такие форматы работы с выпускниками школ, как дни открытых дверей, экскурсии старшеклассников в университетский кампус, встречи с преподавателями университета в стенах школы. «День факультета» для учащихся 10–11-х классов муниципальных образовательных учреждений города, в подготовке которого приняли участие преподаватели базовой кафедры, представлял собой знакомство с историей университета и факультета психолого-педагогического и специального образования, образовательным пространством одного из корпусов университетского кампуса, «погружение» старшеклассников в образовательный процесс факультета, встречу с деканом, студенческим советом. Образовательное пространство «Дня факультета» было организовано таким образом, что старшеклассники стали активными участниками всех активностей. Неформальное общение, организованное студенческим советом факультета, способствовало расширению знаний будущих студентов об особенностях организации учебной и внеучебной деятельности в вузе.

В рамках научно-образовательного фестиваля «Неделя педагогического об-

разования», который проводится в Саратовском университете с 2013 года, организуются встречи с директорами школ, учителями, имеющими разный опыт работы, студентами, абитуриентами. Важными составными частями фестиваля являются университетская олимпиада по педагогике, студенческий конкурс педагогического мастерства «Шаг в профессию», дискуссионные площадки, которые выступают пространством для обсуждения вопросов современного образования. Преподаватели кафедры являются наставниками команды студентов-участников олимпиады, оказывают консультационную помощь в подготовке к конкурсным испытаниям. Опыт, приобретенный студентами на занятиях, организованных на базе гимназии, и во время прохождения практики, находит применение в подготовке и выполнении заданий олимпиады и конкурса.

Другим форматом профориентационной работы кафедры педагогики детства является сотрудничество с работодателями. Экскурсии в образовательные организации одного из районов города Саратова (детские сады, школы, организации дополнительного образования), круглые столы, участие в ежегодном марафоне профессионального развития, Всероссийской акции «Неделя без турникетов», встречи работодателей со студентами выпускных курсов бакалавриата и магистратуры, выпускниками факультета направлены на формирование мотивации к педагогической деятельности. Ежегодно студенты бакалавриата и магистратуры являются участниками методических семинаров, на которых знакомятся с особенностями организации образовательного и воспитательного процессов в образовательных организациях, реализующих основные и дополнительные образовательные программы. Это способствует укреплению в осознанности выбора профессии, нацеленности на профессиональное развитие будущих педагогов.

Например, профориентационный семинар «Лидер в образовании» для студентов магистратуры «Управление образовательными организациями», организованный совместно с представителями Городского методического центра, способствовал расширению знаний о назначении методической службы в образовательной организации, знакомство с опытом работы методической службы города по направлениям: сопровождение профессионального развития педагогических кадров, организационно-методическая работа, сопровождение профессионального роста управленческих кадров.

Результаты деятельности кафедры педагогики детства на базе МОУ «Гимназия № 7» демонстрируются на выездных заседаниях Научно-методического совета СГУ по педагогическому образованию. Особой «изюминкой» представления опыта работы кафедры педагогики детства являются уроки и воспитательные мероприятия, которые проводятся учителем и студентом выпускного курса в тандеме. Такой формат урока/воспитательного мероприятия демонстрирует подготовку выпускника университета, как теоретическую, так и практическую. Опыт, который приобретает студент при общении с педагогом-наставником, выступает катализатором построения профессионального маршрута в педагогической деятельности.

Заключение. Использование ресурсов МОУ «Гимназия № 7» позволяет университету привлекать интеллектуальный потенциал и опыт специалистов-практиков базовой кафедры. Перспективным направлением взаимодействия вуза и школы в настоящее время является методическое сопровождение функционирования психолого-педагогических классов, созданных на базе гимназии. Базовая кафедра становится точкой соприкосновения общего и профессионального образования, что является важным компонентом непрерывного профессионального развития.

Список источников

1. Попова Е. М., Зайцева И. Г. Роль базовой кафедры в усилении практической направленности обучения // Управление качеством в современном вузе: тр. X Междунар. науч.-метод. конф. – СПб.: Изд-во Международного банковского института, 2012. – С. 57–59.
2. Волох О. В., Геращенко И. П. Формы эффективного взаимодействия между работодателями и образовательными организациями системы высшего образования // Управление. – 2015. – № 4 (10). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-effektivnogo-vzaimodeystviya-mezhdu-rabotodatelayami-i-obrazovatelnyimi-organizatsiyami-sistemy-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 01.10.2023).
3. Радионон А. А., Рулевский А. Д. Условия эффективности деятельности базовых кафедр вуза // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2016. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-effektivnosti-deyatelnosti-bazovyh-kafedr-vuzov> (дата обращения: 26.09.2023).
4. Жуков А. Г. Базовая кафедра: организация, функционирование и нормативно-правовые основы деятельности // Педагогика и просвещение. – 2018. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bazovaya-kafedra-organizatsiya-funktsionirovanie-i-normativ> (дата обращения: 26.09.2023).
5. Аникин В. М. Базовые кафедры: «Связь университетов с жизнью» // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. Физика. – 2017. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bazovye-kafedry-svyaz-universitetov-s-zhiznyu-1> (дата обращения: 05.10.2023).
6. Соловьева Т. О. Деятельность базовой предметной кафедры педагогического университета // Педагогика и психология. – 2016. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnost-bazovoy-predmetnoy-kafedry-pedagogicheskogo-universiteta> (дата обращения: 05.10.2023).
7. Геращенко И. П. Развитие эффективного взаимодействия между работодателями и педагогическими университетами // Мир науки. Педагогика и психология. – 2016. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-effektivnogo-vzaimodeystviya-mezhdu-rabotodatelayami-i-pedagogicheskimi-universitetami> (дата обращения: 05.10.2023).
8. Елина Е. Г., Дмитриева О. И. Педагогическое образование в условиях классического университета // Человек и образование. – 2014. – № 1 (38). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-obrazovanie-v-usloviyah-klassicheskogo-universiteta-1> (дата обращения: 26.09.2023).
9. Захаров А. М., Шаталина А. В., Родионова Е. М. Одно из направлений развития непрерывного математического образования в системе «школа – вуз» // Вестник Пермского университета. Серия: Математика. Механика. Информатика. – 2016. – № 3 (34). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/odno-iz-napravleniy-razvitiya-nepreryvnogo-matematicheskogo-obrazovaniya-v-sisteme-shkola-vuz> (дата обращения: 27.09.2023).

References

1. Popova, E. M., Zaitseva, I. G., 2012. The role of the basic department in strengthening the practical orientation of training. Quality management in a modern university: tr. X International scientific method. conf. St. Petersburg: International Banking Institute, pp. 57–59 (In Russ.)
2. Volokh, O. V., Gerashchenko, I. P., 2015. Forms of Effective Cooperation Between Employers and Higher Education Institutions. Management, no. 4 (10). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-effektivnogo-vzaimodeystviya-mezhdu-rabotodatelayami-i-obrazovatelnyimi-organizatsiyami-sistemy-vysshego-obrazovaniya> (accessed 10.01.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
3. Radionov, A. A., Rulevskiy, A. D., 2016. Conditions of Effectiveness of University Basic Departments. Bulletin of the South Ural State University. Ser. Education. Educational Sciences. vol. 8, no. 1, pp. 87–93. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Zhukov, A. G., 2018. Basic department: organization, functioning and regulatory framework of activity. Pedagogy and education, no. 4, pp. 76–84. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Anikin, V. M., 2017. Basic Chairs: «Relations between Universities And Life». Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Physics, vol. 17, iss. 4, pp. 281–290 (In Russ., abstract in Eng.)
6. Solovyova, T. O., 2016. Activity of the basic

subject department of the Pedagogical University. Pedagogy and psychology, no. 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnost-bazovoy-predmetnoy-kafedry-pedagogicheskogo-universiteta> (accessed 05.10.2023). (In Russ., abstract in Eng.)

7. Gerashchenko, I. P. The development of the effective collaboration between employers and pedagogical universities. Available at: <http://mir-nauki.com/PDF/22PDMN616.pdf> (accessed 09.26.2023). (In Russ., abstract in Eng.)

8. Yelina, E. G., Dmitrieva, O. I., 2014. Pedagogical education in the conditions of a classical

university. What, no. 1 (38). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-obrazovanie-v-usloviyah-klassicheskogo-universiteta-1> (accessed 09.26.2023). (In Russ.)

9. Zakharov, A. M., Shatalina, A. V., Rodionova E. M., 2016. One of the directions in the development of the continuous mathematics education in the system “school – higher educational institution”. Bulletin of Perm University. Mathematics. Mechanics. Computer Science, no. 3 (34), pp. 112–114. (In Russ., abstract in Eng.)

Информация об авторе

М. П. Зиновьева, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики детства на базе Гимназии № 7 факультета психолого-педагогического и специального образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, mpzinovieva@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2980-6174>, Саратов, Россия

Information about the author

Maria P. Zinovieva, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Department of Childhood Pedagogy based at Gymnasium No. 7, Faculty of Pedagogical and Special Needs Education, Saratov State University, mpzinovieva@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2980-6174>, Saratov, Russia

Поступила в редакцию 03.10.2023

Принята к публикации 01.11.2023

Submitted 03.10.2023

Accepted for publication 01.11.2023

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «Сибирский педагогический журнал» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям, и рекламные материалы.

1.4. Все статьи, планируемые к публикации в журнале «Сибирский педагогический журнал», проходят процедуру рецензирования и утверждения редколлегией. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.6. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде.

1.7. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.8. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке, доведении текста до требуемых редакторских стандартов, принятых в журнале. Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

Благотворительный взнос за подготовку статьи с аспирантов не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

1.9. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.10. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор представляет в редакцию текст статьи, заявку (Пример 4) и экспертное заключение о возможности опубликования статьи (Пример 5) в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) заглавие статьи;
- в) данные об авторе (ФИО, место работы);
- г) аннотация;
- д) ключевые слова;
- е) список источников.

(Пример 1).

2.3. В случае, когда автор работает (учится) в нескольких организациях (учреждениях), сведения о каждом месте работы (учёбы), указывают после имени автора на разных строках и связывают с именем с помощью надстрочных цифровых обозначений (Пример 6).

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи:

Введение.

Цель статьи.

Методология и методы исследования.

Результаты исследования.

Заключение.

Ключевые слова.

Объем аннотации 1500 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12; курсив; интервал одинарный; выравнивание по ширине; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт).

Ключевые слова: до 10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах, шрифт Times New Roman, кегль 11; интервал одинарный; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт.

Ключевые слова (словосочетания) должны соответствовать теме статьи и отражать её предметную, терминологическую область. Не используют обобщённые и многозначные слова, а также словосочетания, содержащие причастные обороты. Их приводят, предваряя словами «Ключевые слова:» (“Keywords:”), и отделяют друг от друга запятыми. После ключевых слов точку не ставят.

2.5. После ключевых слов приводят слова благодарности организациям (учреждениям), научным руководителям и другим лицам, оказавшим помощь в подготовке статьи, сведения о грантах, финансировании подготовки и публикации статьи, проектах, научно-исследовательских работах, в рамках или по результатам которых опубликована статья.

Эти сведения приводят с предшествующим словом «Благодарности:». На английском языке слова благодарности приводят после ключевых слов на английском языке с предшествующим словом “Acknowledgments:”.

2.6. Объем текста составляет до 22 000 печатных знаков (текст в формате Word, Times New Roman, шрифт 14, межстрочный интервал 1,5). Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Суг, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw (Пример 1).

2.7. Список источников. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме (не менее 20 источников). Список источников оформляется в порядке упоминания в тексте по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы (Пример 2).

Список литературы на латинице (References) должен быть оформлен в соответствии с требованиями журнала – по Harvard Style (см. Пример 3).

2.8. Если статья имеет несколько авторов, сведения о вкладе каждого из них приводятся в конце статьи после списка источников и References.

Этим сведениям предшествуют слова «Вклад авторов:» (“Contribution of the authors:”). После фамилии и инициалов автора в краткой форме описывается его личный вклад в написание статьи (идея, сбор материала, обработка материала, написание статьи, научное редактирование текста и т. д.). (Пример 7).

3. ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

3.1. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.2. Зарегистрированные материалы направляются для рассмотрения на первичную экспертизу тематики, содержания и формата представленного текста. В случае несоответствия одному из принятых в журнале требований статья отклоняется от рассмотрения. Автору отправляется об этом уведомление. Редакция не вступает в полемику с автором в случае его несогласия с принятым решением.

3.3. Рецензирование рукописей статей, прошедших первичную экспертизу.

3.3.1. Открытое внутреннее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентом выступают лица, имеющие ученую степень доктора наук. Список рецензентов предлагается и утверждается редколлекцией.

3.3.2. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора, автор не знает имени рецензента). Проводится членами редакционной коллегии и редакционного совета, сформированных согласно требованиям ВАК.

3.3.3. «Двустороннее слепое» (double-blind peer-review) рецензирование (рецензент и автор не знают имени друг друга). Осуществляется в случае поступления дискуссионных материалов и неоднозначной оценки члена редакционной коллегии и редакционного совета журнала.

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о необходимости направить ее на дополнительное рецензирование, или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентами могут быть как члены редакционного совета и редколлегий научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.5. Рецензии на рукописи статей хранятся в редакционной коллегии тематической

серии в течение пяти лет со дня публикации статей и могут представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.6. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале:

- мотивированное перечисление положительных качеств материала;
- мотивированное перечисление недостатков материала;
- общую оценку работы и рекомендацию для редколлегии;
- предложения по доработке текста.

3.7. Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.8. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен мотивированно обосновать свои выводы.

3.9. При положительной экспертизе и согласия членов редакционной коллегии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала с уведомлением автора об этом.

3.10. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.11. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ: письмо-уведомление.

3.12. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

3.13. Процедура рецензирования и утверждения статей занимает от 1,5 до 2 месяцев, далее статьи публикуются в порядке очередности. За редколлекцией остается право принять решение также и о внеочередной публикации статьи.

3.14. Статьи аспирантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва) (<http://publicet.org/code/>).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская 28, НГПУ,

редакция «Сибирского педагогического журнала»

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspu.ru

Пример 1. Оформление статьи

Научная статья

УДК 378+37.0

DOI: (присваивается издательством после принятия статьи к публикации)

Название статьи

Иванова Ирина Геннадьевна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье актуализируется ...

Цель статьи заключается в ...

Методология...

В заключении делается вывод о том, ...

Ключевые слова: ...

Для цитирования: Иванова И. Г. Название статьи // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. ??? DOI: <https://doi.org/???>

Scientific article

Пристатейные материалы на английском языке

Название статьи (на английском языке)

Irina G. Ivanova¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract.

Keywords:

For citation: Ivanova, I. G., 2022. Название статьи на английском языке. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. ??? DOI: <https://doi.org/???>

Текст статьи.

Список источников

.....

References

.....

Информация об авторе

И. Г. Иванова, кандидат филологических наук, доцент кафедры ..., Новосибирский государственный педагогический университет, irina-ivanova@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8087-890X>, Новосибирск, Россия

Information about the author

Irina G. Ivanova, Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof. of the Department..., Novosibirsk State Pedagogical University, irina-ivanova@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8087-890X>, Novosibirsk, Russia

Вклад авторов (оформляется, если у статьи 3 и более авторов, на русском и английском языках – Пример 7).

При наличии грантовой поддержки оформляется ссылка на грант.

Поступила в редакцию 11.11.2021

Submitted 11.11.2021

Принята к публикации 18.12.2021

Accepted for publication 18.12.2021

© Ф. И. О. автора, 2022

Пример 2. Оформление списка источников различных видов изданий в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа.

В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки. Отсылка может содержать порядковый номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

Ссылки на текстовые источники

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Алфиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социоллингвистика. Цели, методы, проблемы: пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки: пер. с фр. – 2-е изд., стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психоллингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
7. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
8. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
9. *Василик М. А., Вершинин М. С., Павлов В. А.* Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
10. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
11. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
12. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
13. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккумуляции // Взаимопонимание в диалоге культур.

тур: условия успешности: монография: в 2 ч. /

под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.

14. *Войскунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С.

64–79.

15. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса [Электронный ресурс]. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. – URL: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.20...).

2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон [Электронный ресурс] // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. – URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.20...).

3. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности [Электронный ресурс] // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006. Систем. требования: AdobeAcrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgrpu-21.pdf> (дата обращения: 10.01.20...).

4. *Новикова С. С.* Социология: история, ос-

новы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar (дата обращения: 17.05.20...).

5. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджелогии [Электронный ресурс] // Академия имиджелогии. – 2004. – 26 марта. – URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.20...).

6. *Парпалак Р.* Общение в Интернете [Электронный ресурс] // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря. – URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.20...).

7. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.20...).

Пример 3. Оформление специального приставейного списка на английском языке

3.1. Ссылка на монографию: авторы/под ред., год издания, перевод названия на англ. яз., выходные данные (место издания на англ. яз.: Moscow, St. Petersburg, название изд-ва на англ. яз.: Moscow St. Univ. Publ. или транслитерация собственного названия: Nauka), количество страниц в издании. После описания – указание на язык источника (In Russ.)

Пример: Klarin, M. V., 1989. Educational technology in the educational process. Moscow: Znanije Publ., 80 p. (In Russ.)

Larionova, M. V. ed., 2004. Formation of the European Higher Education Area. Tasks for Russian higher education. Moscow: Nauka Publ., 524 p. (In Russ.)

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания, название статьи на английском языке, название журнала на англ. языке, указание номера выпуска, указание страниц. После описания статьи – указание на язык источника (In Russ.) Также следует указать наличие резюме на английском языке (abstract in Eng.)

Пример: Belyaev, G. Yu., 2013. Epistemological problems of the theory of education in the general scientific context. Siberian Pedagogical Journal, 3, pp. 42–48. (In Russ., abstract in Eng.)

3.3. Ссылка на другие материалы.

3.3.1. Сборник конференции:

Zakamennykh, G. I., 2012. Organization of the educational process. Innovative technologies in educational activities. Proc. Sci. and method. conf. Nizhny Novgorod: NSTU n. a. R. E. Alekseev Publ., pp. 4–7. (In Russ.)

3.3.2. Ссылка на автореферат диссертации:

Kryukova, T. L., 2005. Psychology coping behavior in different periods of life. Abstract Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 50 p. (In Russ.)

3.3.3. Ссылка на закон:

On Education in Russian Federation. RF Federal Law dated 29 December 2012, No 273-FZ. (In Russ.)

3.3.4. Ссылка на электронный ресурс:

Lopuchina, T., Gradirovsky, S., 2015. Tipologies of migration processes. Russian archipelago network project [online]. Available at: <http://www.archipelag.ru/authors/gradirovsky/?library=1108> (accessed 12.12.2015). (In Russ.)

При публикации статьи в зарубежном издании, индексируемом Scopus и Web of Science, ссылку на статью в нашем журнале необходимо оформлять с использованием транслитерации: *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal].

Пример 4. Оформление заявки на публикацию в журнале

(на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

Пример 5. Акт экспертизы о возможности опубликования

(на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

Пример 6.

Асратян Арпик Ашотовна^{1,2}

¹ Национальный исследовательский центр эпидемиологии и микробиологии имени почетного академика Н. Ф. Гамалеи, Москва, Россия

² Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова (Сеченовский Университет), Москва, Россия

Пример 7.

Вклад авторов

Артемьева С. С. – научное руководство; концепция исследования; развитие методологии; участие в разработке учебных программ и их реализации; написание исходного текста; итоговые выводы.

Митрохин В. В. – участие в разработке учебных программ и их реализации; доработка текста; итоговые выводы.

Contribution of the authors

Artemyeva S. S. – scientific management; research concept; methodology development; participation in development of curricula and their implementation; writing the draft; final conclusions.

Mitrokhin V. V. – participation in development of curricula and their implementation; follow-on revision of the text; final conclusions.

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

6/2023

Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова

Редактор: О. А. Разумова

Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск,
ул. Виллойская, 28, Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspu.ru

Адрес издательства и типографии: 630126, г. Новосибирск,
ул. Виллойская, 28, т. 8 (383) 244-06-62

Формат 70×108/16. Печать цифровая.

Уч.-изд. л. 15,6. Усл.-печ. л. 17,0. Тираж 600 экз. Заказ № 146.

Дата выхода в свет: 21.12.2023 г. Цена свободная

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28